الرّعاية المتكاملة للأطفال

الأنشطة الحركية - الأنشطة المعرفية - الأنشطة الفنية

الدكتورة كريمان بدير



عالم الكتب

عالم الكتب

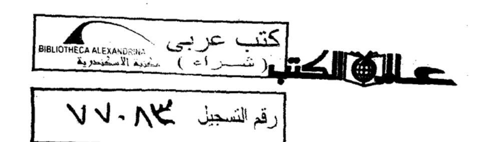
الرّعاية المتكاملة للأطفال

الأنشطة الحركية - الأنشطة المعرفية - الأنشطة الفنية

الدكتورة كريمان بدير
الأستاذ بكلية البنات - قسم تربية الطفل
جامعة عين شمس

الطبعة الأولى
١٤٢٤هـ / ٢٠٠٤م





عالم الكتب

عالم الكتب

نشر. توزيع . طباعة

❖ الإدارة :
16 شارع جواد حسنى - القاهرة
تليفون : 3924626
فاكس : 002023939027

❖ المكتبة :
38 شارع عبد الخالق ثروت - القاهرة
تليفون : 3926401 - 3959534
ص . ب 66 محمد فريد
الرمز البريدى : 11518

❖ الطبعة الأولى
1424 هـ -- 2004 م

❖ رقم الإيداع 15857 / 2003
❖ الترقيم الدولى I.S.B.N
977 - 232 – 371 -0

❖ الموقع على الإنترنت : WWW.alamalkotob.com
❖ البريد الإلكتروني : info@alamalkotob.com

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديـــم

آثرت أن أضع نتاج خبرتي وأبحاثي في مجال تربية طفل ما قبل المدرسة، والتي تجاوزت خمس وعشرين عاماً بين دفتي هذا الكتاب، إيماناً بحق الطفل في الرعاية، الذي كفلته الدولة ضمن وثيقة حقوق الطفل.

والأطفال هم شباب الغد وأمل المستقبل، وتشكل استقامة رعايتهم وتكاملها قوة بنيان الأمة وصلاحها، ومن خلال الرعاية المتكاملة للأطفال نستطيع أن نساعدهم على الشعور بقيمتهم في الحياة، وبهذا القدر يتمكنون من التفاعل بإيجابية فيها، وبقدر إمكاناتهم يصبحون مؤهلين للنجاح والإنتاج.

وهذا الكتاب يهتم بتقديم أسس الرعاية المتكاملة للأطفال في الروضة في الجوانب المختلفة الجسمية الحركية والعقلية المعرفية والاجتماعية الانفعالية، وكيف يمكن تحقيق هذه الرعاية المتكاملة برياض الأطفال، وما معينات المعلمة على تحقيق ذلك، إضافة للمؤشرات الدالة على سلامة الرعاية وكيفية قياس الدلالة في الجوانب المختلفة.

وتميز عرض الموضوعات بعرض المفاهيم والتعريفات، وتم تدعيمها بالبحوث والدراسات والبرامج والأنشطة لتحقيق الرؤية المتكاملة للرعاية.

وبالانتهاء من هذا الجهد بفضل الله، آمل أن تجد فيه الطالبات في مجال الطفولة النفع والإفادة، وأن يكون عوناً للباحثين والدارسين في مجال رياض الأطفال، وأن يجد فيه الآباء والمربون المرجع الأمين لرعاية أبنائهم،

وأن يمثل هذا العمل بادرة حافزة على إضافة الجهود العلمية في هذا المجال.

وعلى الله قصد السبيل،

المؤلفة

الفصل الأول

الرعاية المتكاملة لطفل الروضة مفهومها وأهميتها

الفصل الأول
الرعاية المتكاملة لطفل الروضة

تمهيد

إن الرعاية المتكاملة يقصد بها تقديم المستوى المناسب من الاهتمام، من خلال الخبرات المتكاملة التى تقدم للأطفال لتنمية الجوانب الجسمية والمعرفية والاجتماعية والانفعالية الوجدانية؛ لمساعدة الأطفال فى مرحلة الطفولة المبكرة على التقدم فى النمو السوى؛ وذلك يمكن تحقيقه عن طريق تهيئة البيئة المادية والطبيعية والاجتماعية لمساعدة الأطفال على النمو المتكامل، ونحن نعلم أن هناك فترات معينة أثناء النمو يكون الطفل فيها أكثر حساسية للتأثر بخبرات معينة، بحيث أنه إذا قدمت تلك الخبرة فى هذه الفترة يكون تأثيرها أكثر حسماً على تحديد مسار النمو، فى كل جانب من الجوانب النفسية الاجتماعية والجسمية والعقلية والانفعالية.

أهمية الرعاية المتكاملة:

- أولاً فى مجال الصحة النفسية:

يساعد تقديم الرعاية المناسبة فى الوقت المحدد لذلك على الوقاية من الخبرات الصادمة التى تحدث فى تلك الأوقات، وبذلك نحقق هدفاً وقائياً لصعوبة تعديل السلوك بعد حدوث المشكلة.

ثانياً فى مجال علم النفس التربوى:

يساعد تقديم الرعاية فى الوقت المناسب على سرعة التعلم والاحتفاظ، وعندئذ يتحقق التعلم بمجهود أقل، وهذا بدوره يساعد على تشكيل شخصية الأفراد بانطباعات ليس من السهل محوها، وذلك يسهم فى تحديد نوع الخبرة للتأثير الفعال ذاته على النمو العقلى المعرفى فى الوقت ذاته.

تأثير نقص الرعاية على نمو الأطفال:

١- أشارت الدراسات إلى أن القصور فى تقديم الخدمة للطفل والخبرات

المرتبطة، بالحرمان الحسي المبكر من الصعب تعويضهـا. ففي الحالات الطبيعية نجد أن العينين ترسـل رسائل إلى القشـرة الدماغيـة عند الاستثـارة البصـرية، وعند حدوث تشويه، أو إذا كانت المثيرات المعروضة أمـام المجال البصرى لا تحفزه على الاتصال العقلي أو التـفاعل .. فإن ذلك لا يـثيرها، ولا يسـاعد على تطوير هذه الحاسـة، وما يرتبط بها مـن نمو عقلي معـرفي. كما أن عـدم وجود رسائل بصـرية يعنى أن قنوات الاتصال المرتبطـة بهذه الحاسـة لا تقوم بوظيفـتها، وبعـد فتـرة تبدأ المراكز المخـية فى تجاهل هذا المسار.

وعند محاولـة التدريب على الحاسة بعـد فترة الفقد أو عـدم التوظيف، يكون من الصعب استعادة كفاءة هذه المراكـز، فعلى سبيل المثال إذا اضطرت الأسرة إلى وضع غطاء على عينى الطفل إثر عـملية جراحيـة لفترة معـينة. وبعد هذه الفترة أعـيد فتح العينين المغلقتين.. فـإن المجال البصرى، والعين تحاول إرسال رسـائل بصرية، ولكنها تقـابل إعاقـة فى تحويل هـذه الرسائل إلى رمـوز ذهنية، وعـندئذ تفقـد هذه الحاسـة عملها.

٢ ـ تؤثر الخبرات الصـادمة لفقد الأم أو لسفرها أو لظروف ابتـعادها عن الرضيع في الطفولة المبكرة على النمو الانفعالى للطفل، وقد أشارت الدراسات إلى أن خبرة الانفصـال تكون شديدة التأثير على الطفل فى النصف الثانى من السنة الأولى؛ لأن الطفل فى هذه الفـترة يكون قد ارتبط بوالـدته، وأصبح مدركـاً للعلاقة الوطـيدة بينه وبينهـا، ولكن لا يمكنه إدراك أن هذا الانفصـال سـيكون مـؤقتـاً، وهذا يتسبب في مشكلات نفـسية للطـفل فى مراحل لاحقـة. لذلك يجب عند الظروف الاضطرارية لابتعاد الأم عن رضيعها، محاولة تجنب هذه الـفترات الحساسة على النمو الانفعالى؛ فقـد لوحظ على بعض الحالات من الأطفال: فـقد الحيوية ـ رفـض الطعام ـ التعبـير الحزين على الوجه نتيجة لابتعاد الأم عنهم.

٣ ـ يؤدى نقص الخـبرات فى المجـال الاجتـماعـى إلى عدم القـدرة على تكوين علاقات اجتمـاعية سوية، وهؤلاء الأطفال نجدهم إما يبـالغون فى الجوع العاطفى أو يخـشون من الآخـرين، فيـميلون إلى العـزلة مع ميل للعـدوان وانخفـاض الشـعور بالذنب.

٤ ـ أما حالات الحرمان الثقافي نتيجة نقص الخبرات، فإنها تؤدى إلى التأخر التعليمى أى نقص القدرة على التعليم، وهذه الحالات يمكن تعويضها ببرامج لتنمية القدرة على التعلم بإعطاء فرص تعليمية، عن طريق الرحلات والقصص والأفلام واللعب، وهذه البرامج تفيد إذا أعطيت فى الفترات المبكرة من العمر؛ حتى تحقق الكفاءة والوصول إلى مستويات متكافئة.

مفهوم الرعاية المتكاملة فى مرحلة الطفولة المبكرة:

إن السنوات الأولى من عمر الطفل تعتبر فترة بالغة الأهمية فى النمو، ففى هذه الفترة يحقق الطفل تقدماً ـ من الناحيتين الجسمية والعقلية ـ أكثر منه فى أى فترة مماثلة لها فى الطول من فترات عمره. وهذا التقدم على كل حال، شديد الصلة بالبيئة، والتى تعتبر الآن ذات أثر واضح على مستوى وسرعة نمو الطفل.

إن البيئة التعليمية المثالية فى هذه السنوات تمنح الطفل فرصاً لتنمية قدراته الانفعالية والاجتماعية والعقلية والجسمية ـ والمتطلبات الأساسية اللازمة، عندما نريد أن يستجيب الطفل إلى هذه الفرص التربوية ـ هى العناية الجسمية الكافية والأمان العاطفى. إنه بافتقاده واحدة من هاتين، سوف تصير استجابته للأوضاع الاجتماعية والإثارة العقلية إلى درجة متأثرة إلى العكس. إن جوانب نمو الطفل بمختلف أنواعها تعتمد بعضها على البعض الآخر؛ مما يتطلب أن ننظر إلى هذه الجوانب بالأهمية نفسها وبنظرة تكاملية.

وتركز النظريات الحديثة فى نمو الطفل على أهمية تجارب الطفل المبكرة لتحديد مدى تطوره العقلى والمعرفى المستقبلى؛ حيث ينشأ الطفل فى سنوات عمره الأولى منتبهاً للأشياء، التى تصطدم بحواسه فيتعلم كيف يفرق بين انتباه الطفل بالتحدث إليه أو بضمه ومعانقته واللعب معه، وتركه ينظر إلى الأشياء ويلمسها.. كل ذلك مهم، فالأطفال الذين يربون فى محيط مؤسسة خاصة، ويفتقدون مثل هذه الإثارة لوحظ فيهم التأخر وعدم المبالاة، وإذا أصبح الطفل أكثر تحكماً فى جسمه.. فإنه يقوم باكتشاف طعم وشكل وملمس ما حوله، ويحاول تصنيف خبراته وتجاربه فى

النظر والشم واللمس والذوق والصوت، كلما تعرض للأشياء مرة ثانية وجربها مرة بعد مرة.

إن اللعب هو الوسيلة الرئيسية لتفهم عالمه: ومن خلال لعبه يبدأ فى اكتشاف صفات ومعالم بيئته. ولكى يتمكن من ذلك.. فإنه يحتاج لأن تفتح له باباً لمختلف المواد وهذه ليس بالضرورى أن تكون غالية أو معقدة؛ فالأشياء العادية فى المنزل يمكن أن تمنح الطفل فرصاً لاكتشاف خامات عديدة واكتشاف شكلها ولونها وصوتها والاستمتاع بكل ذلك. إن حب التطلع الفطرى عند الطفل يكوِّن القاعدة الأساسية فى تعلمه، ولكن دون المادة المناسبة فى البيئة لكى يتدرب، لا يمكنه أن يتطور ويتقدم فى النمو.

وعندما يكبر الطفل تعتمد عملية التعلم أكثر وأكثر على تفاعله مع بيئته، وذلك ليجمع تجاربه فى حواسه المختلفة فى تجربة واحدة، تمكنه من تعرف صفات الأشياء فى عالم ذى ثلاثة أبعاد. وإذا توافرت هذه الأشياء والمواد، فإن رغبة الطفل لتفهم عالمه تتمثل فى عدة طرق فى لعبه، كالبناء، مثلاً، مستخدماً الصناديق أو العلب والمكعبات أو الحفر فى الأرض والبناء بالتراب والطين والرمل أو المعجون أو بتلوين الأشياء وتركيب بعضها فى بعض. إن كثيراً من الأطفال يكتسبون المقدرة على تمثيل شىء بشىء آخر فى السنتين الأوليين أو الثلاث سنوات الأولى، وعندما يبدأ الصغير باستعمال الرموز.. فإنه يبدأ فى تقدم سريع نحو اكتساب اللغة.

وهنا يمكن أن نطرح السؤال التالى: إلى أى حد تعتمد تنمية اكتساب اللغة؟

إن الطفل الذى تحدث إليه الآخرون، والذى تعود السؤال والجواب والمشاركة فى رواية قصص وقواف وأغان، وشارك فى عملية تبادل لغوى ثرى، لاشك أن هذا الطفل يكون أفضل. ورغماً عنّ أنه ينتظر أن يتعلم الكثير عن تكوين المفهوم، فهناك دليل كبير على أنه ليس كل المفاهيم تنمو فى الوقت نفسه وبالسرعة نفسها، ولكن لوحظ أن الأطفال الذين أتيحت لهم فرص كافية للعب فى بيئة غنية بالمواد، مع تدخل لغوى فى الوقت المناسب، هؤلاء تنمو لديهم مفاهيم معينة بصورة أسرع.

غير أنه من المهم ألا يتعرض الأطفال لضغوط لا داعى لها مع الكبار المفرطين فى

القلق عليه. إن رغبة الطفل القوية لتلقى الثناء من الكبار يمكن أن تكون عاملاً قوياً فى التعلم، ولكن أحياناً تتجه محاولات الآباء التعليمية إلى أهداف خاطئة: كأن يحاولون تدريس الطفل القراءة قبل اكتسابه اللغة الضرورية والمهارات الأخرى. وكثير من الآباء غير الناضجين نجدهم فى حيرة من كيفية تربية أبنائهم، لما يجدونه من كم هائل من نصائح متضاربة، تتاح لهم فى شكل كتب أو مجلات أو برامج تلفزيونية.

ولا يمكن أن نغفل دور الخدمات الصحية في مساعدة صغار الأمهات فى مجال العناية الجسمية من خلال المتابعة الصحية، وهذا الكتاب يحاول تقديم عناية مماثلة فى تقديم معلومات متفق عليها، لإتاحتها؛ لمساعدة الآباء فى تزويد صغارهم بتجارب علمية ملائمة للفترة قبل المدرسة، وكذلك يقدم العون للقائمين بالتدريس لأطفال الروضة، ذلك لأنه ربما يتمكن الآباء من إعداد معظم الفرص البيئية اللازمة لأطفالهم داخل البيوت.

ولكن الطلب المتزايد على أنماط مرتبة للتربية قبل المدرسة يؤكد أن الآباء يفضلون أن يزودوا تدريجياً بما وراء الحدود الطبيعية والاجتماعية للبيت والعائلة، خوفاً من مضار ما يعانيه الطفل فى سنواته الأولى من عدم الاتصال بالآخرين من الأطفال والكبار خارج محيط عائلته الحالية وربما يجد نفسه فى موقف سلبى حينما يحاول الاتصال بالآخرين.

إن هذا الطفل يمكن أن يكون خجولاً، وربما يعانى من مشكلات فى التخاطب، كما يمكن أن يكون خائفاً يصعب عليه أن يضبط نفسه، فيما يتعلق بالأخذ والعطاء مع الأطفال الآخرين. وربما يصاب بحيرة لما يُواجه به من عدم الرضا، عندما يبدو عليه الاستياء وعدم الارتياح لمشاركة الكبار اهتمامهم، أو الأطفال الآخرين لعبهم.

إن الطفل فى السنوات المبكرة من عمره يستفيد من اللعب فى صحبة أطفال آخرين، علماً بأنه فى تلك الفترة يلعب كل طفل بمفرده، ويكون مستغرقاً فى اكتشافاته الخاصة به عن تلك الأشياء التى حوله. إن أول اتصال واضح ربما يلاحظ

عندما يريد طفلان نفس الشىء نفسـها ووقتها يبدأ الشجار. ومهـما يكن هذا مزعجاً للقائمين على أمر رعاية الطفل، إلا أن هذه مرحلة طبيعية فى النمو، وهى بداية لتعلم المشاركة. إن هذين لو تركا وشأنهمـا لتغلب الأقوى على الأضعف، وكان له التملك فقد يكون تدخل الكبار لازماً، ولكن ينبغى ألا نقف على الدوام فى صف الأضعف.

ويجب أن يكون تدخل الكبار عادلاً من خلال شـرحه للموقف، يبدأ الأطفال فى تنمية تفهم السلوك المقبول. كما يمكن صرف انتباه الخاسر منهما بلعبة أخرى، ولكن الإسراف فى تزويده بلعب أخـرى متطابقة قد يفـوت على بقية الأطفال فـرصة تعلم الدرس القيم، وهو أنهم لن يظفروا دائماً وحالاً بما يرغـبون به، وأن رغبات الآخرين يجب أن تحترم.

إن الانضباط مظهر من مظاهر الحرية، والطفل الصغير عليه أن يتعلم كيف يتحكم فى انفـعالاته ويـضعـهـا فى مسـارها الصـحيح، وإلا تعـرضت لاضطراب سـريع، يستدعى وجـود شخص يعتبر مـصدر ثقة الطفل، ويعيـد الطمأنينة والأمن إلى نفس الطفل.

وسـيجـرب الطفل شتى أنواع العـواطف: الغـضب، الفشل والإحـباط، وضـيق الصدر بالاضافة إلى السرور والرضا والنجاح والفوز، ويحتاج لأن نساعده ليوجهها ويسيطر عليها.

إن الأطفال عندما يكبرون، يبدأون تلقائياً فى المشاركة فى اللعب حتى يصلوا إلى مرحلة اللعب الجماعى الأكـثر تعقيداً. إنهم سيتعاونون فى تشـييد أبنية من اللعب أو الصناديق أو المكعبات، أو يتحدون فى لعبة خيـالية، تتضمن دميًا أو سيارات أو مواد يغلفونها ويزينوها، أو يلعبون حـول النماذج والمحلات التجارية أو المنازل. مثل هذه الألعاب تتطلب أكـثر من طفلين وفى هذه المرحلة يبدأ الأطفال فى تـكوين صداقات ويحافظون عليها فقط؛ لأجل الرغبة المشتركة، وربما امتدت لبعض الوقت.

وعلى الرغم من أن هذه التجـربة يمكن اكتسابها فى مـحيط الأسرة.. إلا أن هناك إيجابيات واضحـة ،عندما يكون زملاء الطفل غير محـصورين فى دائرة الأقرباء، بل

هم فى مراحل مختلفة فى النمو. فيمكنه أن يتعلم من الأطفال الأكبر سناً منه، وأن يحاكيهم، ولكن ربما انتابه شعور بالفشل والإحباط إذا كان هو دائماً أقل منهم فى مقدرته الجسمية. أحياناً، قد لا ينمو الطفل الأصغر من العائلة إلى حدود إمكانياته القصوى نتيجة الشفقة أو الخوف الشديد عليه، ممن هم أكبر منه أو من أبيه الذى يدلله أكثر من اللزوم، كأنه الوحيد فى العائلة. وربما لم يكن هو الطفل الوحيد المضطر لأن يعطى فرصة ينمى فيها استقلاله عن طريق اختلاطه بالآخرين، ممن هم فى مرحلة نموه نفسها، رغماً عن أن احتياجه كذلك أكثر وضوحاً من غيره.

إن كثيراً من المنازل التى يعيش فيها الأطفال، بالإضافة إلى كونها محدودة الصلات؛ فهى كذلك تصنع حدوداً وقيوداً للتنمية الجسمية. والمثال الواضح على ذلك هو البيت المزدحم الذى يقع فى الأحياء الفقيرة من المدن حيث ضجيج الحركة وصخبها يجعل من الخطر أن يلعب طفل صغير فى الشارع. وأسرة أخرى أكثر حظاً هى تلك التى انتقلت إلى شقق جديدة، ذات طوابق متعددة، لم يؤخذ فى الاعتبار ترك مكان للعب الأطفال.

وبما أن العازل ضد الصوت والصدى بطريقة فعالة بالغ التكاليف، فيمكن أن تكون هناك ضوابط وحدود على الأطفال حين يلعبون، حسب ما تقتضيه الضرورة باعتبار الجيران فى الشقق المجاورة والسطوح. فى البيوت الموضوعة لأن تكون فيها غرفة واحدة عامة، فإن خوف الآباء على الأثاث سيحد من الأنشطة المتاحة، لأن كثيراً من الألعاب التى يفضلها الأطفال لا تقابل بترحاب أو رضى من الكبار، كما أن بعض أدوات اللعب يمكن أن تحدث تلفاً فى الأثاث وفى السجاد. وحتى فى الأماكن التى يكون فيها للطفل زملاء لعب من سنه نفسها، ويكون فيها فراغ وحرية للعب، نجد بعض الآباء يعتقدون أن الروضة تعطى مجالاً أوسع لأنشطة اللعب، وأن فائدتها ملموسة أكثر مما يستطيعون هم تقديمه، هذا بالإضافة إلى السلامة الناتجة عن المراقبة الدائمة من جانب الكبار.

وتعتقد بعض الأمهات أن بإمكانها تلبية حاجات طفلها الصغير بطريقة أفضل، إذا وجدت جزءاً من اليوم لتركز على عمل البيت وهى مطمئنة إلى أن الطفل يلعب

فى أمان. أما بالنسبة للنمط الاجتماعى التقليدى، فنجد أن الأطفال والأم يفيدون من توافر أعضاء «العائلة الكبيرة» من الأجداد والأخوال والأعمام والعمات وأبناء العمومة، والتى يجب أن ينعم الأطفال من خلالها بصلات اجتماعية أوسع،كما تتخلص الأمهات من تحمل المسئولية الكاملة طول اليوم. إن انتقال السكان الأوسع، الذى هو خاصية من خواص المجتمع الحديث، قد حطم هذا النسق، وصارت له ميول لأن ينتهى إلى فقدان الإحساس بالمجتمع التقليدى كامتداد طبيعى للعائلة.

ويلاحظ ذلك بوضوح فى مناطق بعض الإسكانات الجديدة؛ حيث يعطيك شكل المساكن، وعدم وجود أى مجتمع مؤسس الشعور بالعزلة، والتى عرفت بأنها إحدى السلبيات بالنسبة للأمهات وأطفالهن فى تنميات الشقق متعددة الطوابق.

إن التغييرات فى أساليب المعيشة والتى لها فوائد فى بعض النواحى يمكن أن تخلق بعض المشاكل الاجتماعية. ولهذا السبب ـ وربما بطريقة حتمية ـ ينظر الناس بطريقة عاطفية إلى بساطة المجتمعات الريفية الضيقة؛ حيث الأفراد معروفين لدى أصحابهم، وحيث الحياة تعطى الأمان الموروث فى بنية اجتماعية ثابتة. ومما هو جدير بالذكر أن روح الدفء والمجموعة فى شقق الأحياء الفقيرة قد بدأت تكتسب فكرة التوق نفسها الزائفة إلى الماضى: إن الهروب من المشكلات الحالية لا يمكن أن يتحقق بمجرد محاولة إعادة إنشاء نمط من الحياة، كان له فى كل الأحوال مسالبه الخطيرة.

إن قانون حقوق الطفل يدعو إلى حق الطفل فى الرعاية الجسمية والبدنية المطلوبة ـ وهناك، أيضاً، حاجة للاهتمام بكل من جودة الفرص التعليمية التى تعد أساساً للرعاية المتكاملة للطفل فى الروضة؛ حيث يتمكن من التفاعل الطبيعى مع الآخرين. ومن المعروف أن كل طفل لن يجد الرعاية الكافية؛ لأن ينمو فى مناخ من الحب والأمان فى بيته الخاصة، وأنه ليس هناك حل سهل لهذه المشكلة. لكن الاهتمام المتواصل من جانب المجتمع والاعتراف بوجود المشكلة بالإضافة إلى المجهودات المبذولة لإيجاد التعويض لهؤلاء الأطفال بمختلف أطوارهم، كل ذلك سيخفف من النتائج العكسية، ولا يكفى أن نتعرف الحرمان العاطفى وعدم الأمن فى الطفولة على

أنهما مصدران مشتركان فى الجنوح فى مرحلة متأخرة؛ إذ لابد من بذل مجهودات لتعرف الأطفال الذين هم فى ظروف خطرة.

وحتى لا نكون سبباً فى تعريض الأطفال - دون أن نشعر - لتلك الظروف الخطرة، فإن الضرورة توجب الوعى بالرعاية الطبيعية المتكاملة للطفل فى هذه السن، التى تمثل أساساً مهماً فى بناء الشخصية. وإذا كنا كتربويين نرى أن المنزل والمؤسسة التعليمية يتقاسمان معاً كفالة هذه الرعاية، لذلك فإنه من المهم أن نعرف إلى أى مدى تسهم الروضة فى تحقيق هذه الرعاية.

الرعاية المتكاملة للطفل فى الروضة:

إن رياض الأطفال - بما تقدمه من برامج تربوية - تسهم بصورة فعالة فى تهيئة الأطفال للعمل المدرسى الأكثر تنظيماً وتعقيداً فى مرحلة التعليم الأساسى، وبذلك يمكن القضاء على كثير من المشكلات النفسية، التى غالبا ما تصاحب الأطفال عند التحاقهم بالصفوف الأولى من هذه المرحلة، والتى يجدون أنفسهم من خلالها فى وحدة وغربة عن البيئة التى اعتادوها داخل المنزل.

وقد أكدت عدة دراسات أن «ما يقع للطفل قبل دخولة المدرسة يؤثر بدرجة ملحوظة على قدراته على النمو والتقدم داخل المدرسة، فعلاقاته التى تنشأ مع الكبار والفرص المتاحة أمامهم لاكتساب الخبرات المتنوعة، وحالتهم الصحية ومدى الهدوء والأمن الذى يستشعرونه تعتبر من العوامل العديدة التى تؤثر فى قدرات الطفل».

وتتضمن مرحلة ما قبل التعليم الأساسى نمطين مهمين من المؤسسات التعليمية، التى توفر للطفل خبرات ثقافية واجتماعية تتناسب وقدراته وظروفه واستعداداته، وهما:

١. دور الحضانة:

وهى مراكز أو وحدات تربوية تقبل الأطفال ذوى الأعمار الصغيرة (١ - ٣)، الذين يحتاجون إلى نوع خاص من الرعاية والعناية، وتعتبر امتداداً للبيت، وتحاول أن تهيىء للطفل جواً مشابهًا لجو المنزل مع زيادة حجم التسهيلات الترويحية واللعب.

٢ـ رياض الأطفال:

وهى مؤسسة تعليمية تتعهد الأطفال للتهيئة لمرحلة التعليم الأساسى والخبرات التربوية المقدمة فيها أكثر تنظيماً من خبرات دور الحضانة، وتقبل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسادسة.

وفى هذه الفترة من النمو يتكون لدى الأطفال اهتمام بكثير من الأمور الحيوية بالنسبة لهم بمثل اللعب المنظم، وبعض الميول نحو القراءة والكتابة والحساب. ويلعب التشجيع الذى يجده الأطفال ممن حولهم فى رياض الأطفال دوراً مهمًا فى تعويدهم العمل الفردى والجمعى والنشاط التعليمى، الذى تتطلبه مرحلة التعليم الأساسى.

أهداف مرحلة رياض الأطفال

إن تقصى الأهداف المختلفة التى ترتبط بدور الحضانة ورياض الأطفال يساعد المهتمين بها ـ من إداريين ومتخصصين ـ على القيام بأدوارهم نحوها، بما يكفل النجاح لمجهوداتهم. وهناك ثلاثة محاور رئيسية، تبرز أهداف هذه المرحلة بصورة إجمالية، هى: محور النشاط، ومحور المعرفة، ومحور المشاركة. ولذلك تحرص هذه المرحلة على توفير الفرص الممكنة للعب والترفيه، وتعلم مهاراته الضرورية ومزاولة أنشطته الابتكارية، وتزويد الطفل بالمهارات الأساسية للمعرفة بالقدر، الذى يتناسب مع قدراته واهتماماته، إلى جانب تنمية اتجاهاته نحو الجماعات التى يتفاعل معها.

ويشير رناد الخطيب إلى أن أهداف هذه المرحلة تختلف باختلاف أسلوب الحياة السائدة فى المجتمع، ومع ذلك توجد مجموعة من الأهداف العامة المشتركة، التى تسعى مؤسسات رياض الأطفال إليها، وهى:

١ ـ رعاية النمو المتكامل فى ظروف طبيعية سوية، وهى الظروف التى تساعد الطفل على التكيف مع نفسه فى حدود إمكانات الذات، ومع بيئته التى ينتمى إليها، فى ضوء ما تحققه له من أمن وشعور بالسعادة.

والطفل السوى هو ذلك الطفل الذى يتطابق سلوكه مع بقية الأطفال العاديين في التفكير والمشاعر والأنشطة التى يمارسها (حامد زهران).

٢ ـ تهيئة الطفل لاستقبال أدوار الحياة على أساس سليم، وتعهده بالتنشئة الصالحة المبكرة ورعاية نموه المتكامل فى ظروف طبيعية فى العلاقات الأسرية.

٣ ـ تكوين الاتجاه الدينى القائم على التوحيد، المطابق للفطرة، وتعويد الأطفال آداب السلوك والفضائل الدينية وإكسابه الاتجاهات الاجتماعية الصالحة.

٤ ـ تهيئة الطفل للحياة المدرسية، وتزويده بالمعلومات التى تتناسب مع نموه العقلى المعرفى وتشجيع نشاطه الابتكارى، وتنمية احساسه الجمالى وتذوقه الفنى.

٥ ـ تدريب الطفل على المهارات الحركية، وتعويده العادات الصحية السليمة، وتربية حواسه وتمرينه على حسن استخدامها، وإتاحة الفرصة أمام حيويته للانطلاق الموجه.

٦ ـ الوفاء بحاجات الطفولة، والعمل على إسعاد الطفل، وحمايته من الأخطار وبوادر السلوك غير السوى.

متطلبات نمو الطفل فى مرحلة الروضة:

١ ـ الحرية فى استعمال قدراته الخاصة؛ إذ يحتاج الفرص للاعتماد على النفس فى إطار الإمكانات.

٢ ـ المرور بالتجارب والخبرات وإشباع حب الاستطلاع لفهم البيئة والعالم من حوله، وهذا ممكن تحقيقه فى ضوء رعاية الحاجة المعرفية والعقلية للطفل.

٣ ـ تحقيق الذات فى إطار النمو الاجتماعى؛ حتى يصبح عضواً فعالاً فى الجماعة. ويتطلب النمو الاجتماعى إشباع الحاجة إلى الأمن والانتماء والشعور بالمسئولية الاجتماعية.

٤ ـ الإعداد للحياة المدرسية والتهيئة للتعليم.

٥ ـ المساعدة فى الاستعمال اللغوى الصحيح، من خلال التهيئة للتعلم اللغوى.

٦ ـ يحتاج إلى الصحبة، وذلك ممكن تحقيقه بالأنشطة المهارية الفنية والموسيقية، فى تشكيلات جماعية وأنشطة لعب الأدوار.

٧ ـ الحماية من الوقوع فى الأخطار.

٨ ـ الضبط الذاتى.

وسوف نتناول فى هذا الكتاب كيفية رعاية النمو الجسمى والحركى للطفل والعوامل المؤثرة فيه، ثم نعرض رعاية الحاجة للمعرفة والفهم وأنشطة التدريب عليها وبرامجها، ويلى ذلك عرض لرعاية النمو الاجتماعى والانفعالى، فى إطار الإحساس بالأمن والانتماء، والعوامل المرتبطة بهما، ونحاول عرض كيفية تطبيق جوانب الرعاية فى أنشطة وبرامج الروضة وكيفية قياس ذلك.

الفصل الثانى

رعاية النمو الجسمى والحركى لدى طفل الروضة

الفصل الثانى

رعاية النمو الجسمى والحركى لدى طفل الروضة

النمو الجسمى هو التغييرات التى تحدث فى الطول والوزن، ويرتبط بها السلوك الحركى والحسى.

وتنمو المهارات الحركية بالتقدم فى السن، ودراسة هذا الجانب تساعد على تفهم عملية نمو المهارات الإدراكية.

فإدراك الفرد لمظهره العام وبناء جسمه من حيث طول القامة أو قصرها وقوة العضلات وضعفها ونحافة البدن أو السمنة أو استقامة العمود الفقرى أو انحنائه وطول الأطراف أو قصرها، أو وجود تشوهات خلقية أو عدم وجودها، وعلى الجانب الآخر إدراك الفرد أن جسمه يتكون من مجموعة أعضاء، لكل منها وظيفة خاصة ... كل هذه المظاهر تقع فى إطار النمو الجسمى.

وقد اهتمت الأبحاث فى هذا المجال بدراسة العلاقة بين المفهوم الموجب للذات الجسمية، وما يكتسبه الفرد من مهارات، وما تكون عليه صفاته المزاجية.

وقد أوضح الطبيب النفسى الألمانى (كريتشمر) نظاماً يهدف وصف التراكيب الجسمية والمورفولوجية فى علاقتها بكل من الصفات المزاجية والشخصية، حيث أشار إلى النمط البدين والنمط النحيل والرياضى والشاذ.

ووضع شيلدون نظريته فى الأنماط التكوينية، وجعل لكل نمط جسمى صفات مزاجية تختلف عن النمط الآخر.

وقد أيدت دراسة قام بها شيلد (CHILD) ما توصل إليه شيلدون، وكشفت عن علاقة بين النمط الجسمى وتقدير الذات.

وتشير كلوجر (Klauger 79) إلى العلاقة بين تدهور النمو الجسمى وظهور بعض السمات الانفعالية والاجتماعية، مثل: الخجل والانطواء، وعدم الثقة بالنفس، والتقاعس عن أداء ما يطلب من واجبات، أو عدم المشاركة فى الألعاب الجماعية.

وقدم هيرلوك دراسة عن العلاقة بين المفهوم الموجب للذات الجسمية لدى الأنثى والعناية بجسدها، والحرص على الظهور فى أحسن صورة، والذات الموجبة للذكر تجعله ميالاً للسيطرة وأداء الحركات الصعبة (زكريا الشربينى، ١٩٩٨).

وترتبط هيئة الجسم بالتغذية ،وكلما توافرت للطفل التغذية السليمة، ساعد ذلك على تشكيل جسمه بطريقة أفضل.

كما أن التدريبات الحركية كالجرى والقفز والتسلق والرمى، وغير ذلك من التمارين الرياضية تقوى الجسم بشكل عام.

ويؤثر عدد ساعات النوم الكافى لراحة الجسم، وشكل الأسرة فى النمو الجسمى. ولوحظ فى الطفولة المبكرة انحناء العمود الفقرى إلى الأمام، واتجاه أطراف القدمين لأعلى، وتسطح الأقدام. وتزول هذه المظاهر عند بلوغ الطفل السابعة، كما لوحظ تغيير نسبى فى أبعاد الجسم، فالجذع والأطراف تنمو بسرعة، والعمود الفقرى لا يسير بالسرعة نفسها. وفى السادسة يصبح طول رجل الطفل مساوياً لنصف طول جسمه، وتصبح عظامه أصلب وتتكامل أسنانه اللبنية وتنمو عضلاته الكبيرة بسرعة، ويصل وزن رأسه إلى ٧٥٪ من وزنه لدى الراشد فى سن ٥ سنوات. التنفس يُبطئ عن المرحلة السابقة، ضغط الدم يرتفع نسبياً.

ويتطلب النمو الجسمى فى هذه المرحلة ما يلى:

- ضبط حركات الجسم والمحافظة على التوازن، ومعرفة وظيفة كل عضو من أعضائه الخارجية، وإتقان هذه الوظيفة إلى حد كبير.
- الصحة العامة والتغذية المتوازنة المناسبة لسن الطفل فى إطار ما يلى:

١ - تبدأ كفاءة الجهاز الهضمى؛ خاصة المعدة والأمعاء فى بلوغ كامل وظيفتها، فيستطيع الطفل تناول بعض الأغذية الجافة.

٢ - بينما تكون حاسة التذوق ما زالت ضعيفة.. فتنمو حاسة التذوق بين السنة الأولى والثانية من العمر.

٣ ـ وتقل معدلات النمو نسبياً بالمقارنة بمعدل النمو السريع فى السنة الأولى.

٤ ـ تزداد كمية العضلات تدريجياً.

٥ ـ بين سن ٥ ـ ٧ سنوات، تأخذ الزيادة فى الطول معدلات أكبر من الزيادة فى الوزن.

تغذية الطفل خلال مرحلة العمر من ٢-٦ سنوات

* كما سبق القول بعد انقضاء العام الأول، يبدأ التخطيط للتحول.

* من الغذاء السائل إلى الصلب، فالاستمرار فى تقديم الطعام السائل أو المهروس يؤدى إلى ضعف اللثة وصعوبة البلع وفقد الشهية؛ ولذلك تبعد الرضاعة الصناعية باستخدام الزجاجة بعد السنة الأولى.

* ويتم تقديم اللبن ـ أو الحساء أو العصائر بالفنجان.

* مع ظهور الضروس الأولى فى العام الثانى، يتعود الطفل المضغ، وتكون كل من المعدة والأمعاء قادرتين على هضم الأطعمة الكاملة الدسم.

ـ فيقدم للطفل عند بلوغه العام الثانى معظم الأطعمة، التى يتناولها بقية أفراد الأسرة، ويتم سحب أطعمة الأطفال الجاهزة المهروسة بالتدريج.

* فيتناول البطاطس ـ الخضروات ـ اللحوم دون هرس، وإنما مقطعة قطع صغيرة.

* يفضل الإبتعاد عن الأطعمة الصعبة المضغ خلال العام الثانى والثالث ـ مثال الكرنب ـ البقوليات ـ السلاطة ـ الخس ـ الخبز الأسمر مع اللحم.

* يقلل الملح والبهارات المضافة للأكل. حيث أن كمية الملح العادية التى تضاف لطعام البالغين تعتبر شديدة الملوحة بالنسبة للأطفال فكمية الملح العالية ضارة للأطفال.

* لا يجب الإحتفاظ ببقايا الأكل المتخلفة من الطفل وإعادة تقديمها له فى الوجبة التالية.

* يكتفى باعطاء الطفل من ربع ـ نصف لتر من اللبن المبستر أو المغلى والمعبأ U H T معدل لنسبة دهن ٣,٥٪ يجب عدم إعطاء الأطفال اللبن المعقم والمعبأ؛ حيث يفقد بعض الفيتامينات.

فى حالة وجود لبن طازج من المزرعة.. يجب غليه جيداً، ثم تبريده قبل إعطائه للطفل.

بعد السنة الأولى، تعلم الأم الطفل أن يتناول ثلاث وجبات رئيسية، ووجبتين إضافيتين بين الوجبات الرئيسية.

النقاط الاثنتى عشرة المهمة الواجب مراعاتها عند تغذية الأطفال وتطورهم:

١ ـ لا يوجد بديل للبن الأم من حيث الكفاءة الحيوية العالية لتغذية الرضع.

٢ ـ مراعاة النظافة الشديدة عند تجهيز وجبات الرضع، هى خير حماية له من كثير من الأمراض.

٣ ـ المقياس الذى يجب الاعتماد عليه هو وزن الطفل بصفة دورية، ومقارنة الوزن بالأوزان القياسية المرادفة للسن.

٤ ـ تجهيز الألبان البقرية بعد التخفيف بمعدل يناسب الرضيع.

٥ ـ لا يتحمل الرضيع التغير الفجائى فى مكونات الوجبات.

٦ ـ يمنع إضافة النشا للوجبات الجاهزة المقدمة للأطفال، حيث إن ذلك يؤدى إلى بدانة الأطفال.. التى تعرض الطفل للمخاطر فى حياته المستقبلية.

٧ ـ إعطاء فيتامين (د) للطفل على فترات منتظمة يقيه من الكساح، كما أن الإسراف فى إعطاء فيتامين د مضر.

٨ ـ الأطفال الرضع الذين تقدم لهم الألبان الصناعية.. يجب إعطاؤهم الخضروات والفواكه الغنية بفيتامين (أ)، (ج) فى سن مبكرة عن أقرانهم من الأطفال الرضع على لبن الأم.

٩ ـ يجب التخلص من بقايا الخضروات الخضراء كالسبانخ والقرنبيط المتبقية من وجبه الطفل ؛ بمعنى عدم تقديمها للطفل فى الوجبة التالية.

١٠ـ يجب تحريك الطفل الرضيع لبدء التمرينات الجسدية.

١١ ـ الرعاية الصحية عند عمر: (٤ أسابيع ـ ٤ شهور ـ ٩ شهور) بالعرض على الطبيب بالوحدة الصحية أو المستشفى.

١٢ ـ ثبات وزن الطفل لمدة طويلة أو نقصه، أو إصابته بالإسهال أو التقيؤ هى مؤشرات لحالات مرضية، تستحق سرعة عرضه على الطبيب.

الهدف من التغذية الصحيحة:

ـ تنشئة طفل سليم البدن ممشوق القوام وغير بدين.

ـ الإفراط فى تغذية الطفل لا ينمى لياقته الجسمية ولا العقلية، وإنما يؤدى إلى ترسب الدهون على الجسم بصورة غير مرغوب فيها.

ـ باستخدام نظام غذائى يراعى فيه استخدام البدائل ذات العناصر الغذائية العالية والشهية، يمكن تجهيز وجبات غذائية متوازنة للأطفال، خلال جميع مراحل العمر.

ـ يجب أن تتم تربية وتنشئة الأطفال على عدم الشره أو الإفراط فى تناول الطعام.

ـ يتناول الطفل طعامه على المائدة مع بقية أفراد الأسرة، مع الحفاظ على مواعيد الوجبات.

ـ تناول وجبة إفطار متكاملة ومتنوعة قبل التوجه إلى المدرسة كفيل ببدء اليوم الدراسى بيقظة ونشاط وتركيز، على أن يكون الطفل قد أخذ كفايته من النوم الليلة السابقة.

ـ بالنسبة لوجبة إفطار التلميذ، تكفى شريحة إلى اثنتين من الخبز عليها طبقة من الجبن، بالإضافة إلى فاكهة الموسم.

ـ لإطفاء عطش الطفل ينصح بإعطائه شايًا خفيفًا يساعد على إطفاء العطش، وينصح أن تتراوح كمية اللبن ٣٠٠ ـ ٥٠٠ سم٣ يومياً.

وممكن أيضا أن يكون فى صورة زبادى أو لبن بالكاكاو.

- يفضل عدم تعويد الطفل الحلاوة الزائدة - أو الملح المركز أو البهارات الكثيرة بالأكل.

- الحلوى - الآيس كريم - الجاتوهات - ما هي إلا أغذية ترفيهية، يراعى تقديمها وتناولها في أضيق الحدود بعد الوجبات الرئيسية.

- التركيز على أطعمة محدودة، والامتناع الكلى عن تناول بعض الأطعمة يجب أن يؤخذ بمحمل جاد؛ حيث قد يؤدى في المستقبل لأعراض نقص بعض العناصر الأساسية؛ فمثلاً الإمتناع عن تناول السمك كلية قد يؤدى إلى ظهور أعراض نقص اليود، ويمكن تعويض ذلك بتقديم التونة المعلبة أو السردين.

- المنبهات كالقهوة - والشاى الغامق يجب عدم تقديمها للأطفال.

- يجب مراعاة أن الطفل يحتاج للحركة يومياً لمدة لا تقل عن ساعتين في مكان رحب من هذه اللعب، التي تنمى التوازن المركب كركوب الدراجة ولعب الكرة.

السلوكيات الواجب اتباعها أثناء تناول الطعام.

١ - الحفاظ بقدر الإمكان على مواعيد تناول طعام الإفطار والغداء والعشاء؛ حيث إن تناول الأكل بين الوجبات يمنع الأطفال من ضبط الشهية، أثناء تناول الوجبات؛ فالطفل يتناول طعامه بهدوء عندما يكون جائعًا.

٢ - يجب الحفاظ على الهدوء أثناء الوجبات؛ أى عدم الشجار سواء بالنسبة للوالدين، أو عدم توجيه اللوم باستمرار.

يجب التنبيه على الأطفال بعدم اللعب أثناء الأكل، أو بالرمح والجرى بين الحجرات وما إلى ذلك.

٤ - يجب أن ينال الطفل كفايته من اللعب ومن النوم قبل الأكل.

٥ - عدم ملء الطبق وإجبار الطفل على تناول جميع الأصناف.

بل توضع كميات محدودة .. وعندما يفرغ الطفل من تناوله، توضع كميات إضافية إذا رغب فى ذلك.

فالضغط على الطفل ليأكل فوق شهيته ستسفر عن تعوده هذه العادة؛ مما سيسبب له مشاكل البدانة عندما يكبر.

التدريب على العادات الطيبة أثناء تناول الطعام على المائدة

يمكن تجنب كثير من الأخطاء، عندما يجلس الأطفال مع بقية أفراد العائلة، أثناء تناول الطعام.

فيتدرب الطفل بسرعة على أداء المائدة ـ مع افتراض أن رب وربة الأسرة قدوة بالنسبة لأداء الأكل، وعلى أن تسود روح الهدوء والمودة جميع أفراد الأسرة.

وإذا انتهى الطفل قبل الآخرين .. فيمكن التقاط طبقه فى هدوء، على أن يراعى بدء الأكل فى المرات التالية متأخراً بعض الشيء؛ لينتهى جميع أفراد الأسرة من الأكل فى وقت واحد.

ويوجد بعض التفاوت فى الكميات المتناولة من الطعام.

فبعض الأطفال يكثرون من تناول الطعام، والبعض الآخر عكس ذلك. ويلاحظ أن معدل تناول الأطفال قصار القامة للطعام أقل من أقرانهم. وهذا لا يدعو للقلق مادام النمو مستمر وغير متوقف؛ فالأطفال المتميزون بمعدلات مرتفعة فى النمو، يزداد تناولهم لكميات الطعام، بالمقارنة بأقرانهم من العمر نفسه المتميزين بقصر القامة.

ـ ويتميز الأطفال المتوترون ذهنياً بانخفاض معدلات تناولهم للطعام.

وتوضح بعض الدراسات العربية التى تناولت معايير النمو الجسمى، مثل:

ـ دراسة عبدالعزيز (١٩٧٢):

العلاقة بين أمراض سوء التغذية والخصائص الجسمية بقياس الوزن والطول ومحيط الرأس ومحيط الذراع والصدر وعرض الرأس. والمسافة وعرض الرسغ وسمك طبقة الجلد.

.وأوضحت دراسة مازن (١٩٨٣):

تأثير زواج الأقارب على قياسات النمو (الوزن ـ الطول ـ مدى الذراعين ـ محيط

الرأس ـ عرض الرأس ـ سمك الجلد) ـ الطبقات المتوسطة اجتماعيًا، بالنسبة للأطفال فى أعمار من ٥ ـ ١٠ سنوات، وتمت دراسة مقارنة للأطفال من الطبقة المتوسطة والعالية بالجيزة، وأخذت القياسات الجسمية السابقة.

ـ دراسة القليوبي (١٩٨٧):

أجريت على ٨٤٦ طفلاً من الإسماعيلية ومنطقة قناة السويس فى أعمار من (٦ ـ ٥,٩) سنوات، وأطفال الريف (٤٧١ طفلاً) و(قورنت الخصائص الجسمية بالإضافة للفحوص المعملية، مثل: (نسبة الهيمجلوبين ـ الماغنسيوم ـ البوتاسيوم ـ معامل هيدروكى بروتين).

ـ وكشفت دراسة معهد التغذية بالقاهرة (١٩٦٢م):

فى محاولة لإرساء منحنيات قومية للأطفال المصريين، بالإضافة إلى تقييم حالة التغذية فى المدارس، وبعد ١٣ عاماً أى فى عام ١٩٧٥ تم إعادة التقييم نفسه.

واشتملت الدراسة على تقييم إكلينكى والقياسات الجسمية والفحوصات المعملية.

ـ ودرست ملكة الرفاعى (١٩٩١):

أثر برنامج لتعليم المهارات الأساسية للجمباز على تحسين القدرات الحركية لطفل ما قبل المدرسة.

ـ وقدمت دراسة رضا عبد الحميد عامر (١٩٩٦):

تأثير برنامج مقترح فى التربية الحركية على الوعى الحركى والتفكير الابتكارى لمرحلة رياض الأطفال.

ـ وأشار مقبل السيد حسن (١٩٩١):

تأثير نوع التغذية على الاستعداد الذهنى والتحصيل الدراسى لدى الأطفال.

ـ وعرض محمد رمضان (١٩٨٢):

تأثير برنامج تدريس حركى على الإدراك الحركى واللياقة الحركية لأطفال ما قبل المدرسة.

وقد أمكن اشتقاق معايير للنمو الجسمى والحركى فى دراسة مصرية باستخدام المقاييس الخاصة بالوزن والحجم والطول ومحيط الرأس، وكانت نتائج هذه الدراسة ما يلى:

المتغيرات المتعلقة بمعايير(*) نمو الطفل الجسمى، هى:

(١) جنس الطفل:

يعد جنس الطفل من المتغيرات الأساسية، التى يجب وضعها فى الاعتبار، عند اختيار عينة الدراسة، التى تتعلق بالتوصل على معايير لنمو الطفل لضمان الموضوعية وعدم التحيز.

(٢) عمر الطفل:

تم تحديد المدى العمر كل ستة شهور.

(٣) ترتيب الطفل بين إخوته:

لارتباطه بمتغيرات، أخرى تمت معالجة البيانات باستخدام مقياس «راش»، الذى يعد مناسباً للدراسة المصرية وأمكن التعديل بالنسبة لهذه الفئة العمرية للمقاييس المستخدمة؛ حيث يمكن تحقيق خطية التدرج وأحادية القياس.

(٤) يوفر وحدة قياس مشتركة، ويحقق تدريج مقاييس النمو:

التى تسهل تفسير النتائج حيث المعايير التائية والرتب المتبقية لمقابلة التقديرات المختلطة للقدرة المقدرة بوحدة منف، وكذا نسبة النموD.

ونظراً لأن معايير النمو الجسمى تؤثر فى النمو الحركى، لذلك أعتبرت مستويات الحركة دالة النمو الجسمى(**).

النمو الحركى:

يهتم المجال الحركى بالحركات التآذرية للعضلات الكبيرة(***) والصغيرة

(*) جدول (١) بالفصل السابع من هذا الكتاب.

(**) جدول (١) بالفصل السابع من هذا الكتاب.

(***) جدول رقم (٢).

بالجسم، والتى يشار إليها بالمهارات الحركية الغليظة. ومن الأمثلة على الحركات الكبيرة: الجلوس، الزحف، المشى، الجرى، إلقاء الكرة.

أما المهارات الحركية الدقيقة فهى حركات العضلات الدقيقة، والتى تعتبر أحياناً تحسينات على المهارات الحركية الكبيرة وصقلاً لها، مثال ذلك تغير السلوك الذى يقوم به الطفل من الضرب العشوائى العنيف على الأشياء الصغيرة إلى توجيه اليد ككل للإمساك بها، وأخيراً استخدام الأصابع فى الإمساك بهذه الأشياء.

وهذه المهارة فى استخدام الأصابع للإمساك بالأشياء هى مهارة حركية دقيقة مهمة، وهى من المتطلبات الأساسية لعديد من المهام مثل استخدام القلم، وتجميع أجزاء الصورة، والمهارات السلوكية الحركية مهمة لسببين: الأول لأنها تقدم طرقاً لإظهار المهارات فى المجالات النمائية الأخرى، والثانى هو أنه من المعتقد أن تلك الحركات تعد أساساً للنمو المعرفى واللغوى.

وقد اقترح المتخصصون فى النمو الحركى عدداً من المهارات الحركية ذات الأهمية الخاصة؛ فالتوازن، واتخاذ الوضع يشكلان قاعدة للحركة ولفهم البيئة، فبغير الثبات، وبغير القدرة على المحافظة على وضع معين، يواجه الطفل صعوبات فى تعلم حركات جديدة، أو فى فهم علاقات الأشياء المحيطة بالذات.

يتحرك الطفل لاكتشاف الموضوعات المحيطة به ولاكتشاف العلاقات بينها، وهذه الحركة والاتصال التى تتم مع الموضوعات مثل الإمساك بها، ورفعها، وتشغيلها تساعد فى فهم طبيعة الموضوع ذاته، ويحتاج الطفل أيضا إلى أن يعرف كيف يتعامل مع الموضوعات كما تقدم إليه.. كيف يدفعها.. يمسكها.. يفتحها.

وما لم يكن الطفل قادرا على اتخاذ وضع معين والمحافظة على ذلك الوضع، بما يمكنه من التعامل مع موضوع معين بدقة وايجابية، فسيواجه الطفل مشكلة صعوبة التعلم بالنسبة للأشياء التى نحاول تعليمها له، فمعاونة الطفل على تنمية وتخطيط حركاته تسمح بمزيد من الحرية والاستقلالية فى الحركة بغير إشراف أو توجيه، وحرية الحركة فى الجرى أو الرسم شىء أساسى لنمو الطفل.

وعلى الرغم من أن بعض المهارات الحركية الدقيقة(*) تعتمد على المهارات الحركية الكبيرة، فإن عديداً من الحركات الدقيقة والحركات الكبيرة تنمو مستقلة عن بعضها .. فكلها مهام جسمية تتطلب، درجات متنوعة من التحكم العضلى والتآزر بين العين واليد، واعتبرنا فى قائمة المراجعة متسلسلتين ومتداخلتين.

خصائص النمو الحركى للطفل دون سن الخامسة:

تعتبر السنوات الأولى من حياة الطفل من أهم مراحل نموه.. فيها يعيش منفرداً فى عالمه، حراً فى حركاته، طليقًا متحرراً فى كل ما يتصل بنموه. ومن أجل ذلك تعد المتنزهات والملاعب والحدائق متنفساً لإطلاق الطاقات؛ حيث يلعب الطفل دون قيد أو شرط، فيحفر فى الرمال وينزلق ويتأرجح ويجرى ويثب، ويتحرك هنا وهناك، دون ترتيب أو تنظيم أو إعداد سوى الرغبة الملحة فى الحركة.

وتفريغ الطاقة الزائدة التى لا تجد لها متنفسا سوى عملية نموه وحركته.

ونحن نعلم أنه إذا اتاحت الأم للوليد الحديث فرصة تحريك ذراعيه ورجليه بحرية.. فإنه بعد ثلاثة شهور من ولادته، يستطيع أن يمد زراعيه ورجليه بقوة. وفى نحو الشهر السابع، يستطيع الزحف على ظهره وجنبه وبطنه، ثم يحاول الوقوف بالاستناد على الأشياء فالوقوف بمفرده. وعندما يصير عمره سنة تقريبًا، يزداد نشاطه وشوقه للحركة والانتقال من مكانه فيحاول المشى. ويبدأ جرى الطفل بعد حوالى ستة عشر شهرا. وفى هذه السن أيضاً يستطيع أن يرمى بالأشياء، ويضرب الكرة بقدميه، غير أن حركاته تكون طائشة تعوزها الدقة والثبات.

وبعد السنة والنصف، يحاول الطفل الوقوف على مشطى القدمين للوصول إلى الأشياء العالية، كما يحب الجرى فى دوائر حول نفسه، وإلقاء نفسه على الأرض، وبعد ذلك يثب من فوق الوسائل والمقاعد. وهو فى كل ذلك يدرب نفسه بنفسه، وتزداد قدرته على ضبط حركاته تدريجيا.

وفى سن الثلاث سنوات، يبدأ الطفل فى تقليد حركات الكبار، فيحاكى والديه

(*) جدول رقم (٣).

فى مشيتهما، ويقلد الكلب والقط والحصان وغيرها مما يراه، وتكون حركاته شاملة لجميع عضلات الجسم الكبيرة.

ويشعر الطفل بحاجته إلى أقران فى حوالى سن الخامسة، وهو الوقت الذى يلتحق فيه عادة برياض الأطفال حيث يصبح اللعب أكبر وسائل تربيته. وتكون ألعابه كثيرة الحركة، خالية من التعقيد، سهلة الفهم، تبدأ بالحركات الاعتيادية، ونلاحظ الفروق الفردية بين الأطفال من حيث النحافة والامتلاء والطول والقصر، ويتميزون بالحركة الزائدة والقدرة على الجرى والتسلق.

وعلى ذلك يتصف الطفل حتى سن الخامسة بما يأتى:

١ ـ شدة التعطش للحركة، فهو لا يستقر له قرار إلا عند نومه.

٢ ـ ضعف القدرة على ضبط حركاته، ولذا كانت كلها من النوع الشامل غير الدقيق الذى تعمل فيه العضلات الكبيرة. وأحسن حركاته ما اتبع التوقيت أو صحبه غناء.

٣ ـ حب الاستطلاع فهو يريد أن يرى ويسمع ويعرف كل شىء بنفسه، ويريد أن يحل الأشياء ويفكها ويركبها، وأن كان لا يستطيع تركيز انتباهه طويلاً لأى شىء.

٤ ـ القدرة على التقليد فهو يحاكى كل ما يراه ويسمعه.

٥ ـ الإنفرادية فى اللعب فهو يلعب وحده، أو يلعب بمفرده مع الجماعة، لأنه لايعرف معنى الجماعة ولا روحها ونظمها، وكذلك لا يدرك معنى التعاون وأساليبه فهو يتسم بالذاتية، يريد أن يستأثر بكل شىء تقع عليه عينيه أو يضع عليه يديه.

٦ ـ حب المطاردة والجرى وراء أصحابه أو الهرب منهم.

٧ ـ الميل الشديد لسماع القصة.

وتكون برامج الأطفال قاصرة على الجرى والمطاردة والتأرجح والتعلق ومحاولة رمى الكرات باليد والقدم.

لذلك يجب أن تتفق لعب الطفل وتلك القدرات، وتستخدم الكرات المطاط الخفيفة الملونة ومكعبات الخشب الملونة والآراجيح بأنواعها، وأدوات حفر الرمل. وتكون من بين الأدوات المستخدمة البيانو والدف.

ويشترط أن يعد مكان اللعب إعداداً جيداً؛ بحيث تتوافر فيه النظافة والتنسيق وسلامة الأدوات، كما يشترط متابعة المعلمة للأطفال ومعاملتهم بالعطف والحنان، ويتطلب ذلك منهم الصبر وأناة والتحمل.

النمو الحركى الطفل من الثالثة إلى الخامسة:

لكى نستطيع تكوين فكرة عامة عن نزعات الأطفال ومقدار ميلهم للعب فى هذه المرحلة ونوع الألعاب التى يحبونها، ينبغى أن نتركهم وحدهم قليلاً فى ملعب كى يتحركوا وفقا لرغباتهم ويجرون هنا وهناك، فيظهر لنا مدى حاجتهم للحركة وقدرتهم على استخدام خيالهم. فالعصا تصبح حصانًا والوسادة جبلاً، والحجر كرسياً، والكرسى عربة. وتدعم القوة الدافعة لتلك المظاهرحاجتهم الفطرية للحركة، وقدرتهم على التخيل وسعادتهم أثنائها.

ويمكنا أن نلخص صفات الطفل ومميزاته الحركية فى هذه المرحلة فيما يأتى:

١ ـ التعطش للحركة إلا أن القوة البدنية تنقصه، ولذلك يتعب بسرعة؛ وخاصة وأن الأسنان الدائمة تظهر حوالى السنة السادسة، وبسببها قد يعتل جسمه وتنقص حيويته.

٢ ـ حب الاستطلاع والقدرة على التقليد، ويعتبر الخيال وحب الاستماع للقصة من أبرز صفاته.

٣ – الميل الشديد للمطاردة وألعاب الصيد والاختفاء والحركات التوقيتية.

٤ ـ ضعف التوافق الحركى والعجز من ناحيتى المهارة والدقة؛ ولذا كانت الحركات شاملة بسيطة خيالية من التعقيد ودقة الوضع.

أهمية الأنشطة البدنية لطفل الروضة:

يشكل النمو العقلى والمعرفى أساساً مهما لإنماء المهارات الحركية للطفل، إن

الأنشطة البدنية لا تلق كثيراً من الاهتمام والتقدير فى برامج الروضة، على الرغم من أن الأنشطة البدنية والحركية لابد أن تحظى بكثير من الاهتمام والتقدير، ولكى نحقق النشاط للأطفال.. فلابد من تشجيعهم وإثارتهم، وتحقيق الاستمتاع أثناء ممارسة الأنشطة البدنية؛ ليكونوا فى حالة حركة مستمرة.

وتعطى للحركة هذه الأهمية عن طريق:

١ ـ توفير مساحات اللعب الحركى الشامل المتكامل داخل الروضة.

٢ ـ تخصيص مكان لممارسة الحركة فى أوقات محددة ضمن برنامج النشاط.

ويفترض الخبراء قديماً أن الحركة تحدث بطريقة طبيعية وتلقائية فى الفسحة ووقت الراحة، وبعد انتهاء اليوم الدراسى.

وكان يعتقد قديماً أن الأنشطة البدنية تعتبر تنفسيًا للطاقة، وبالتالى لم يوفر لها وقت كاف ضمن الأنشطة لممارستها (هوايت هيد ١٩٩٢).

وقد نبه بياجيه إلى أسباب إهمال اللعب، والتى تعزو إلى اتجاه الأطفال إلى لعب الأدوار كنوع من الدلالة الوظيفية، حيث نرى الأطفال فى الأنشطة خارج الفصل فى الفسحة يتسلقون أدوات اللعب الكبيرة فى الفناء. وفى الحقيقة أن مجال اللعب الحركى المتكامل لم ينل اهتماماً متوازياً، مع ما يتم من تخطيط لبرامج الأنشطة الأخرى التى تبذل فيها الجهود للتصميم والملاحظة والتقييم، وتأتى الصعوبة فى الإعداد المناسب لتصميم الأنشطة الحركية إلى عدم وجود مساحات كافية، تناسب الأجهزة والمعدات، التى تساهم بفعالية فى ممارسة الأنشطة الحركية (جالاهو ١٩٨٩).

إن ملاحظة وتقييم حركات الأطفال ومدى تفاعلهم الإيجابى يعطى فرصاً إيجابية لنمو المهارات الاجتماعية والانفعالة والإدراكية والجسمية. وعندما تنجح الروضة فى تهيئة المساحات المتاحة والأجهزة المناسبة، يكون دور المعلمة إشرافياً أثناء ممارسة الأنشطة الحركية واستمرارها، وضماناً لعدم وقوع الحوادث للأطفال.

العوامل المؤثرة على تنمية الأنشطة البدنية:

نظراً لأن الكبار يستطيعون اكتشاف الكثير عن الأطفال أثناء اللعب والحركة، فإن اللعب الحر التلقائى لا يساعد دائماً على تنمية الثقة والكفاءة لدى الأطفال؛ إذ تستطيع المعلمة أن تقوم بدور حاسم فى توجيه الأطفال واحتوائهم والتفاعل معهم؛ لتنمية ثقتهم بأنفسهم فى مواقف عديدة متنوعة، تمنحهم الفرصة للتخيل والإبداع الحركى.

وتوجب الضرورة إعداد برامج خاصة ومناسبة للطفل فى مرحلة رياض الأطفال ضماناً للتقدم فى النمو البدنى للأطفال، ونحن نعلم أن الأطفال متساوون ومتشابهون فى الحركات النمائية فى مرحلة الطفولة المبكرة من زحف ومشى وجرى وقفز، فهذه المهارات ترتبط بالنضج الجسمى والعظمى والعضلى للأطفال، فى ضوء ما يقدم فى الأسرة من تعزيز لتنمية هذه المهارات (مالينا ١٩٧٣).

ويأتى بعد ذلك دور الخبرة والممارسة، فقد تقف مستويات الحركة عند بعض الأطفال عند مهارات المشى والجرى فقط (جالاهو ١٩٨٩).

أما بقية الأنماط الأخرى، فتحتاج إلى العناية والرعاية لتحقيقها؛ وتعتبر استراتيجيات التوقيت والمشاركة الجماعية مهمة فى النمو الإيجابى لحركات الأطفال واندماجهم فى ممارسة الحركات والإحساس بالكفاءة. وعندما يصل الطفل إلى مستوى فهم التآزر الحركى العقلى.. ففى تلك اللحظة التى يستطيع فيها الطفل إدراك الترابط والتآزر العقلى والحركى، فإننا نستطيع أن ندربه على الحركات الدقيقة، ويكون بإمكانه تنفيذ وإنجاز الحركات بمهارة (لازالو ١٩٨٥).

على سبيل المثال: الحركات المتبعة فى ارتداء الملابس ـ ركوب الدراجة ـ البدء فى الكتابة والرسم والتلوين.

والنمو الجسمى والحركات البدنية ـ شأنها شأن أى جانب من نمو الأطفال ـ تحتاج إلى الممارسة والتدريب والتعديل؛ حتى يمكن تحقيق التكيف المناسب للسلوك. والأفراد بصفة عامة لا يشعرون بأهمية النمو الحركى إلا إذا واجهتهم مشكلة تكامل

العوامل الحركية والعقلية (كقيادة السيارة اللعبة ـ إتمام بعض المهام التى تتطلب كفاءة فى الحـركة)، أو عندمـا يرون آخرين عـاجزين عـن القيـام بحركـات معـينة (هولت ١٩٨٤).

وعندما نريد تحقيق النمو والرعاية البدنيـة الشاملة.. فإننا نواجه بضرورة اكتساب مهارات خاصة كالمهارات الإدراكية التقليدية كالدحرجة للأمام، والإمساك، والرمى. وهنا توجب الضرورة تقسيم موضوعات المحتوى إلى أنشطة منفصلة، وقد يتم تعزيز ذلك عن طريق برنامج النشاط البدنـى الحركى؛ حيث يتم تركيز الاهتمـام على نوعية الخبرات التربوية للنمو العقلى والإدراكى والانفعالى والبدنى؛ لتحقيق الإنجاز بكفاءة فى هذه المهارات.

وهذه المهارات تأخـذ شكلاً تنافسياً، وعندمـا يفشل الأطفال فى تأديتهـا فإنهم قد يرفضون ممارستـها فى المرات التالية، لذلك يؤخذ فى الاعتـبار أن الأطفال فى مرحلة الطفولة المبكرة لا يدربون؛ لكى يـكونوا لاعبين دوليين أو لتحقـيق النجاح الرياضى فى المستقـبل، ولكن الأنشطة البدنية فى هذه المرحلة يجب أن تتـفق وحاجات الطفل إلى الاسـتمـتاع باللعب، وهى: الاسـتطلاع والاسـتكشاف والتـفاعل الاجـتمـاعى وتكوين علاقـات إيجابية مع رفـاق اللعب؛ أى تحقيق التـوافق الاجتماعى والصـحة النفسية (Kane 76).

ونظراً للفـروق الفردية الواضـحة بين الأطفـال واختـلاف اهتمـاماتهم؛ فـالطرق المستـخدمة فى التـربية البـدنية تبنى على أساس الطـفل المتوسط فى إنجاز الحـركات، ويعتـبر تعليم التقنيـات جزءاً مهمـاً وحيوياً بالنسبـة لتعليم المهارات، وكـذلك اتباع الأوامر (امسـك الكرة ـ اقفـز ـ اجرِ...) وتأخذ المـعلمة المجمـوعة التى أدت الحـركة (المهارة) كمثال.

وتتحكم طبيعة الأطفـال التلقائية فى إصابة بعضهم بالإحباط؛ نتـيجة القيود على الممارسة، فالطفل الذى اعتاد اتباع التوجـيهات والتعليمات يألف هذا النمط ويعتاده. لذلك يجب أن يؤخذ فى الاعتبار مساعدة الطفل على الاستقلال والتفكير بمرونة فى مـواقف الحـركة، مع وجـود النمـوذج المحـدد سلفـاً لما يجب أن يكون عليـه الأداء، وحقيقى أن الأطفـال سوف يواجهون صعوبة، وقد يقـولون (لا نستطيع) ولا نعرف.

وللتقليل من هذه الصعوبات يجب أن نضع فى اعتبارنا طبيعة الأطفال الاستكشافية فى هذه المرحلة والمعالجة اليدوية للأشياء، والتى عن طريقها يتم التناسق بين اليد والعين ـ والمفاهيم الزمانية والمكانية ـ مع الأخذ فى الاعتبار أن المهارات التنافسية لا تناسب الأطفال فى هذا السن (جالاهو ١٩٨٩).

ولأن المهارات يجب أن تتفق مع احتياجات الطفل واهتماماته؛ لذلك، فإن نظام الدروس المتابعة المعدة سلفاً لا تتفق مع المناهج المطورة للأطفال.

إن مهارة الحركة واكتساب اللياقة هى سبل مهمة، يمكن بواسطتها زيادة الثقة بالنفس لمعظم الأطفال بصفة خاصة؛ لأن عديداً من خبراتهم اليومية فى الحياة مركزة حول الحاجة للحركة الكافية والفعالة. ويستطيع النشاط الحركى أن يزيد أو يحدد تطورمفهوم الذات لدى الأطفال؛ لأنه أساسى فى حياتهم ولأن كفاءتهم فى الأنشطة الحركية هى عامل جوهرى فى مفهوم الذات.. فالأطفال الذين يجدون صعوبة فى أداء عدد من المهارات الأولية الأساسية للأداء البارع فى الألعاب والرياضات، يواجهون فشلاً متكرراً فى خبراتهم اليومية فى اللعب؛ ولذلك فهم يرون أنفسهم كأفراد غير ذوى قيمة.

ولذلك يحتاج المربون وأولياء الأمور إلى تحديد كيفية الاستفادة من الأنشطة الحركية للأطفال؛ لتشجيع تكوين مفهوم الذات الإيجابى المستقر من خلال ما يلى:

بعد سن الثالثة، تزداد قدرة الطفل على استخدام اليد فى التعامل مع الأشياء مثل الجاروف أو الأقلام بدرجة كبيرة ، وحينما يجرى بين أطفال آخرين، فإنه يستطيع أن يقدر المسافات والسرعة بأفضل من ذى قبل، ويكون أقل عرضه للاصطدام بهم أو التعثر أو السقوط، إذا لامسه الآخرون فى أثناء جريهم. وتستمر مع الطفل متعته بالنشاط البدنى كالجرى والقفز والتسلق، ولكنه يتمتع بقدرة أعظم فى أداء الحركات الأكثر دقة باليد والعين حينما يتعامل يدويًا مع أشياء أصغر وأدق، وتصبح النشاطات أكثر تنوعًا فيستطيع أن يلعب بعدة أشياء فى وقت واحد ويجمعها حول معانٍ محدودة ويستطيع أن يستجيب للتغيرات فى الموقف الخارجى استجابة أسرع وأشمل.

فالحياة الاجتماعية النشيطة مع الآخرين: تعطيه الثقة فى النفس، وفوق هذا.. فإنها تعطيه روح الاتساق والتوافق، فاللعب مع الأطفال الآخرين يولد فى الطفل الثقة فى نفسه وفى أصحابه الصغار، ويساعده ذلك على تقليل شعوره بالعدوانية نحوهم والشك فيهم، ويقلل من اعتماده على الكبار، ويوفر متعة المشاركة النشيطة، ويساعد على تحقيق مطالبه العملية أو الخيالية مع الآخرين، ويضع الأسس لحياة اجتماعية تعاونية.

فيجب ألا تتم التربية النفسحركية بصورة عشوائية وغير منظمة، بل يجب أن تمثل بالنسبة للطفل أداة حقيقية للنمو الكامل الشامل.

ولكى يتم النمو النفسحركى، يجب أن تتوافر لدى الطفل أداتان أساسيتان تكمنان على التوالى فى اللعب التلقائى، ثم فى تقليد الكبار والأقران. وهذه الأنشطة التى لاغنى عنها تتطلب اكتمال نمو الطفل الحسى والبدنى، ويتسبب أى قصور فى مراحل حياة الطفل المبكرة فى عواقب وخيمة، تؤثر سلبًا فى كل مظاهر حياة الطفل.

وتلخص عواطف إبراهيم (١٩٩٣) سمات النشاط الحركى لطفل الروضة على النحو التالى:

- يتميز طفل الرابعة بمزاج زئبقى، وهو يريد عادة تأكيد ذاته، وكثيرا ما يتجاوز حدود قدراته الحركية، ولكن مستوى أدائه الحركى أعلى من سلوكه الكيفى، ويرجع ذلك إلى أنه يكتشف مجالات جديدة للتعبير الشخصى.
- وعلى الرغم من حبه للمناشط اليدوية المتنوعة، إلا أنه لا يستطيع الجلوس لفترة طويلة والانشغال فى عمل يدوى يهمه، ويتطلب شيئًا من الهدوء.
- أما طفل الخامسة فالترابطات وفكرته عن ذاته تكون أكثر وضوحا، إذا قارناه بطفل الرابعة، فيبلغ النشاط الحركى عند طفل الخامسة قدراً معقولاً. ومع أنه قد يطأ الأرض بمقدمة بطن القدم دائما.. فإنه يستطيع السير فى خط مستقيم، وينزل السلم مبدلاً بين قدميه، ويثب على إحدى قدميه ثم الأخرى على التبادل. وإمكانية التبديل عنده تستخدم فى كثير من ألوان السلوك، وهو يحب دراجته ثلاثية العجلات وماهر فى ركوبها، ويتسلق الأشياء فى ثبات، وينتقل من جسم لآخر.

- واقتصاد طفل الخامسة فى الحركة يبدو واضحًا عن طفل الرابعة، فهو يحافظ على وضع واحد لجسمه فترات أطول، ولكنه يتململ ويتحول من الجلوس للوقوف للقرفصاء فى تسلسل. ويجلس ابن الخامسة وجذعه قائم، وشغله وأدواته أمامه مباشرة، وقد يتحرك قليلا نحو اليمين أو اليسار ليعدل من وضع جسمه، وقد يقف ويستمر فى عمله، ومقدرته على تأدية العمل بالعين واليد معا تبدو كمقدرة الكبار البالغين.

ومهارة طفل الخامسة فى استعمال يديه، تزداد ويحب ربط حذائه بنفسه، ويستخدم الصوف بواسطة تمريره فى ثقوب لوحة من الكرتون، وهو يستغل قدراته فى القيام بواجباته اليومية: الاغتسال، ارتداء ملابسه بنفسه، أداء بعض خدمات بسيطة للكبار. ويتحدد تغليب استعمال طفل الخامسة لإحدى يديه وتستقر عند الخامسة، وهو يستطيع أن يختار اليد التى يستعملها فى الكتابة، أما فى حالة البناء فهو يستخدم اليدين بالتبادل، وإن كانت يده المفضلة تستعمل أكثر من الأخرى، ويصدق هذا عندما يشير إلى الصورأيضا.

- وعند بلوغه السادسة، تتساقط الأسنان اللبنية، وتقل مناعته ولياقته البدنية عما كان عليه فى الخامسة.. إلا أنه نشيط، وكأنه يعمد أن يوازن جسمه فى الفراغ فى كل الأوضاع.

- يطرد نمو المهارات الحركية لدى أطفال هذه المرحلة بسرعة.. فتراه يسابق ويحجل ويثب حيث يعمل جهازه الحركى كله فى توازن جيد، إلا أنه فى الخامسة بالذات يقل فى توفقه فإذا ما هم بركل كرة بقدميه .. فإنه يجمع بين الدفع والركل فى آن واحد، وهو كذلك أكثر معقولية فى حركاته، كما يمثل التسلق تحديًا حركيًا كبيرًا فى هذه الفترة.

- وأوضحت دراسات بومروى، ومور أن رد فعل الطفل يتزايد بصفة خاصة فى اختبارات توافق اليد والعين، وكذلك فى البراعة اليدوية فى هذه المرحلة.

- كما أوضحت دراسات جيزل أن هذه المرحلة العمرية تتميز بنمو الرشاقة وسهولة

حركة الرجلين، وأن طفل الأربع سنوات يستطيع الاحتفاظ بالاتزان على قدم واحدة من ٤ ـ ٨ ثوان، كما أن فى إمكانه أن يثب (٢٨) بوصة بالقدمين معا، ويتمكن كذلك من حمل كوب من الماء، دون سقوط الماء من الكوب، ويستطيع استخدام فرشاة الأسنان.. فهو يظهر مهارات أكثر تقدمًا لمسك الأشياء؛ خاصة مع الأشياء ذات الحجم الصغير.

كما يشير أمين الخولى إلى دراسة قامت بها جرتيدبرج بدراسة تفصيلية، شملت (٢٠٠٠) طفل ، وتوصلت إلى أن مهارة الطفل تمر بأربع مراحل لنمو المهارة الحركية هى:

١ ـ لا يظهر الطفل أى محاولة لممارسة النشاط الحركى بل يتجنبه.

٢ ـ يقدم على اتخاذ محاولات فجة للاشتراك فى نشاط معين، مفتقداً المهارات الأساسية.

٣ ـ يؤدى المهارات الأساسية التى تتميز بالسهولة والتوافق والدق النسبية.

٤ ـ يؤدى المهارات بدقة مستخدما أجزاء جسمه، وينجح فى الربط والتكامل بين الأنشطة والمهارات الحركية التى اكتسبها حديثا، وتلك التى سبق أن اكتسبها.

لذلك يجب أن يوضع فى الاعتبار ما يلى:

١ ـ عدم إخبار الأطفال مسبقاً عن المهارات التى سوف يؤدونها ـ لأن من الاستراتيجيات المهمة أن نساعد الطفل على التفكير ونشجعه على المبادرة والتلقائية، ونقلل من الاعتماد على تكرار أنماط محددة يقوم بتقليدها، أو ينتظر كل طفل دوره للأداء أو لتنفيذ التعليمات الموجهة إليه؛ لذلك يجب أن تعطى المعلمة الفرصة لابتكار الحركات والمرونة فى أداء الأطفال.

٢ ـ يشكل المكان أهم المتغيرات والعوامل التى تؤثر على فعالية الحركات وتطبيقها فى الروضة، فلا ينبغى أن يتخذ الفصل كمكان لأداء الحركات والأنشطة الحركية.

٣ ـ يجب أن يتم التناوب بين ممارسة الألعاب بالأدوات الصغيرة للعب (كالكرات ـ

الأطواق ـ أكياس الحبوب ـ أدوات التصويب) والمعدات والأجهزة الكبيرة (أجهزة التسلق ـ الدحرجة والتزحلق) ويشكل التنسيق مع فصول المدرسة والتنظيم مع الأنشطة الأخرى صعوبة تواجه ممارسة المهارات الحركية، وكذلك زيادة عدد الأطفال الذين تقوم المعلمة بالإشراف عليهم، والذى قد يصعب معه السيطرة عليهم.

٤ ـ تعد شروط الأمن والسلامة من الضوابط المهمة لأداء الأنشطة الحركية، وقد تعمل المعلمة إزاء هذا الشرط على ضرورة التزام الطفل بالاستجابة بدقة لكل التعليمات، وهذا يتنافى مع المدخل الفردى؛ إذ إن الارتكاز على طرق مناسبة للطفل فى هذه الفترة العمرية يقلل من التحديات، التى قد تقابل تطبيق الأنشطة الحركية.

٥ ـ تشكل الأماكن الواسعة أهم عوامل نجاح النشاط البدنى للأطفال.. لذلك فإن الأنشطة الحركية التى تمارس خارج الفصل تساعد على النمو الحركى وتؤدى إلى اللياقة البدنية.

٦ـ يجب تأكيد تحقيق المتعة للطفل أثناء ممارسة الألعاب والمهارات الحركية، فمن خلالها يستطيع الطفل أن يكتشف ذاته ويبتكر فى حركاته، ويكون شغوفاً ليوسع مدى حركاته، ويختبر ذاته وقدرته على التوازن والاتزان من خلال السير على ارتفاعات مختلفة ـ أو السقوط من ارتفاع محدد، فالحركة تكسبه التعلم عن نفسه وعن عالمه الطبيعى.

ـ إن اللعب الحر والنشاط البدنى يكسب الطفل المعرفة عن ذاته الجسمية وكفاءته الحركية، ودور المعلمة هو تحفيز الطفل واستثارته لاستخدام جسمه من خلال أنشطة متنوعة فى ظروف مختلفة، وإفساح المجال أمام الطفل من خلال حركات الاتزان والاسترخاء والسيطرة على الجسم، من خلال أداء حركات تبدو فى ممارسة أعمال المهن (كالدهان ـ والحفر والجرى للحاق بالأتوبيس).

ـ يدرك الطفل من خلال الحركة مفاهيماً ترتبط بالاتجاهات والمكان، وهى تفيد

فى الإعداد للكتابة والقراءة ، لذلك تشكل أنشطة الحركة الإدراكية الحسية مدخلاً مهماً فى الرعاية المتكاملة لأطفال ما قبل المدرسة.

- تعتبر الأنشطة الحركية وسطاً مباشراً للتعلم، يوفر تغذية فورية، لا تعتمد على الكلمات والألفاظ، ولكن الطفل يحصل على الناتج الفورى لأدائه وفاعليته فى اكتشاف نفسه وبيئته.

وتمثل أنشطة التسلق داخل وخارج الصناديق اختباراً لأوضاع الجسم فى مواقف عديدة. وهذه المهارة تنمى مفاهيم عن المسافة والارتفاع والوزن والسرعة وتقدير الشكل والحجم والطول، وهذه المفاهيم تعد أسساً لتعليم المفاهيم الهندسية، والحساب فى التعليم الأكاديمى اللاحق.

وقد أشار عديد من الدراسات إلى أن الطفل الذى لا يستطيع أن ينمى حركاته بدرجة كافية، يكون وعى الذات لديه ضعيفًا، ويواجه صعوبات فى التكيف الشخصى والاجتماعى - فصورة الذات يمكن تدعيمها من خلال القدرات الحركية ونحن نعلم أن الكثير من مهارات الحياة اليومية تركز حول الحركة الفعالة المؤثرة.

- أثناء ممارسة الطفل للأنشطة الحركية، نستطيع أن نستدل على درجة التفاعل والتكيف الاجتماعى والانفعالى للطفل؛ فالمسئولية الاجتماعية يمكن ملاحظتها من خلال قيام الطفل بالمهارات فى الأنشطة الجماعية وكذلك انتمائه لمجموعة اللعب، واكتشاف ميول وبوادر وسمات القائد أو الانبساط والانطواء. والأطفال فى سن ما قبل المدرسة لا تستهويهم الألعاب التى يكون محورها المقارنة فى الأداء، ويحبون الألعاب التلقائية بسبب ميلهم الطبيعى لكل جديد، فهم فضوليون بطبعهم.

- إن استخدام الكلمات التلقائية أثناء اللعب وبمصاحبة الحركات ينمى المهارات اللغوية، كما أنهم يبتكرون كلمات تعبر عن الحركة وتسهل أدائها، وقد يترنمون بالكلمات المنغمة المصاحبة للحركة، وهذا يشجع الإبداع اللغوى لدى الأطفال.

مما تقدم.. نستطيع أن نؤكد أن الأنشطة الحركية تعتبر أسساً للنمو المتكامل، ومن خلالها نستطيع أن نكسب الطفل الرعاية المتكاملة المرتبطة بالنمو الاجتماعى والإنفعالى والمعرفى، مع الأخذ فى الاعتبار ضرورة التركيز على ممارسة الحركة والأنشطة البدنية المتمثلة فى:

- الطرق الاستكشافية.
- حل المشكلات.
- الفكاهة والمرح.
- (تهيئة الموقف - توافر الثقة - النمو - الفرص المتاحة).

دور المعلمة:

- إتاحة الفرصة لتوسيع مدارك وخبرة الأطفال بصفة عامة.
- إتاحة الفرصة للمبادأة والتخيل والاستقلال فى الأداء.
- تقديم التوجيه وتعديل الخطأ وقت حدوثه.
- استخدام التشجيع الإيجابى بطريقة هادفة.
- أن تكون المهام فى حدود قدرات الطفل وإمكاناته؛ حتى لا يشعر الطفل بالإحباط، عندما تكون صعبة الأداء - كما أن إحساس الطفل بالنجاح فى إنجاز المهارات يعزز المفهوم الإيجابى للذات (وهذا يمثل التقييم الواعى للأداء).
- التنوع فى الأدوات والمواقف والأفكار الخاصة بالمهارات الحركية.
- الملاحظة الجادة والتفاعل الحساس عند الاشتراك معهم، والحفاظ على النشاط والحيوية.

الأدوات المستخدمة والأجهزة(*):

على المعلمة أن تستغل خامات البيئة المستهلكة بقدر الإمكان فى تنمية وتدريب جسم الطفل، فمثلاً:

(*) شكل (١) بالملاحق فى آخر الكتاب .

يمكن استخدام إطارات السيارات المستعملة فى الجذب والدفع والدحرجة والسير فيها والقفز والبناء (التركيب).

كما تستغل الصناديق الفارغة وعلب الأجهزة الكهربائية الكبيرة فى استخدامها كسيارات وكمنازل وكبارى، أو تفتح بها فتحات دائرية كبيرة للدخول والخروج وفى التمثيل الخيالى والدرامى - وتنمى جوانب نمو أخرى من خلال الألعاب كالسلوك الاجتماعى والتعاون فى البناء واللعب الخيالى.

أسس برامج الأنشطة الحركية لطفل الروضة:

ويمتاز البرنامج ببساطته وسهولته؛ فهو.. يشمل القصص الحركية والتمرينات التمثيلية والحركات الشاملة التوقيتية التى يصحبها غناء أو موسيقى، وسباقات الجرى وألعاب المطاردة. وكلها من النوع الطبيعى الذى لا يتقيد بوضع زمنى ولا يتحدد بشكل الحركة أو طريقتها.

ويتميز النشاط بوجه عام بالحركة والحرية وبالطرق غير الشكلية؛ فيحوى النشاط الألعاب الحركية والتخمينية والتقليدية والتمرينات التمثيلية، التى تختار بحيث تستلزم مجهودا جسمانيا وعقليا مناسبا لقوى الأطفال، أو أنها تدربهم على الملاحظة أو السرعة أو الجرأة أو سرعة التلبية والنظام والطاعة.

* وتمتاز الألعاب بأنها من النوع الشامل البسيط الخالى من قيود أوضاع اللاعبين، وما يتطلب اللعب من مهارة فنية، بل يكون أغلبها من النوع الغنائى التوقيتى الذى يلعب فى دوائر.

وقد يكون الدرس قصة واحدة (أو قصتين)، يؤخذ موضوعها مما يعرفه الطفل أو يقرأه، فهى تناسب سنه وقوته الجسمانية ومقدرته العقلية. ولدى المعلم أو المعلمة محصول وافر من هذه القصص؛ لأن كل ما يراه الطفل أو يتعلمه يمكن أن يحول إلى حركات تمثيلية، فتكون حركات الجذع مثلا شاملة للثنى فى اتجاهات متعددة وفى مدى واسع فلا تقتصر على جزء محدد منه، وتشبه فى ذلك حركات الفلاح فى

فلاحته لأرضه أو بذره للحب، أو حركات الصلاة فى الانحناء والمد، أو حركة الدابة فى انتقالها على أربع. وتشبه حركة الرجلين جرى الحصان أو حركة بندول الساعة على الجانبين أو مشية الغراب. وتكون حركات الذراعين كجناحى الطائر أو الطائرة أو دوران الطاحونة.

إلا أن تمثيل القصة حركيًا. وتقليد الإنسان أو الحيوان أو النبات يجب ان يتماشى مع خيال الطفل وقدرته على تصوير الأشياء، وأن يساير أحداث القصة زمنياً.

وينبغى أن يصحب الحركة الموسيقى والغناء والدبدبة والتصفيق؛ لأنها من الوسائل المهمة فى تعليم التوقيت، فضلا عن أنها تبعث على السرور والمرح.

ويحسن أن يشترك المعلم أو المعلمة فى النشاط لكى تصبح الحركة ممتعة وذات قيمة، ولكى يصبح التقليد سهلا. ويستثير المعلم المهمة والنشاط بكلمات التشجيع؛ بشرط أن تكون تعبيراته أيضا متفقة مع خيال الطفل، لا يفسدها النداء الشكلى ولا النظم المعقدة، ففى دوران الذراعين كطاحونة الهواء يوحى إلى الأطفال أنه كلما طال جناح الطاحونة (الذراع)، كلما تمكنت الرياح من إدارتها بسرعة وقوة عزق الأرض. وأنه كلما ارتفعت الذراعات عاليا وامتدت الركبتان كانت ضربة الفأس أقوى... أو أن الطفل يجلس كالزهرة الذابلة ثم المتفتحة النضرة، أو يقف على قدم واحدة كالبجعة أو معتدلاً كالجندى أو يحرك رأسه عاليا وأ سفل كالحصان، أو يتحرك بخفة كالقط أو يدبدب كالدب وهكذا.

والمباراة ظاهرة أخرى تعمل فى النشاط عمل الخيال، فلا يحتاج المعلم إلا أن يقول (سنرى أيكم الأول أو أى قطار سيفوز) حتى يبدو الاهتمام على الوجوه ويزداد الحماس للتلبية. ويشترط فى تلك المباريات على الرغم من بساطتها وعدم تعقيدها أن يراعى فيها حسن التنظيم وسلامة التلاميذ ودقة الحكم وحسن التعرف؛ حتى يعتاد الصغار كل الصفات الاجتماعية الحميدة.

وفى مثل هذه الدروس يعطى الطفل قسط كبير من الحرية، فهو يتحرك هنا وهناك أكثر من حركته فى دروس التربية الرياضية بالمراحل المتقدمة، ويتقيد بالطوابير المعروفة والقطارات، ولكن لابد أن نعوده النظام والطاعة وسرعة تلبية الأوامر، مع عدم إرهاقه ـ أى تكلفته بما لا يطبق ـ لأن عملية نموه تستنفذ جل طاقته.

ويتم تنفيذ الأداء الحركى على النحو التالى:

أولا . التمرينات البدنية:

أ ـ الأوضاع الأصلية للجسم وأهمها الجلوس والجثو والوقوف.

ب ـ الحركات الشاملة للعضلات الكبيرة.

جـ ـ المشى والجرى مع التوقيت.

ثانيا. الألعاب:

أ ـ ألعاب المطاردة والألعاب التى تدرب الحواس.

ب ـ الألعاب التى تدرب على الرمى.

جـ ـ سباقات يظهر فيها المجهود الفردى.

د ـ الألعاب الشعبية البسيطة.

ويكون لهذه المرحلة أجهزة التسلق والتعلق وبعض المقاعد الرياضية وعارضة التوازن والكرات الصغيرة وأكياس الحبوب والأطواق والحبال، ولكن المعلم/ المعلمة تستطيع أن تستغنى عن هذه الأدوات ـ إذا لم توجد بالروضة الأدوات المدرسية الأخرى كالموائد والمقاعد، وقد تغنى قطعة الطباشير عن كثير من هذه وتلك، فترسم بها خطوطا ودوائر تمثل الأنهار والبحيرات والصخور والجبال.

ويجب أن يكون فناء المدرسة نظيفًا منسقا، وأن يغطى معظمه أو كله بطبقة من الأسفلت؛ حتى يستطيع الطفل التخطيط عليه والكتابة والرسم، مما يميل إليه عادة، فضلاً عن التخطيط الدائم لبعض الألعاب البسيطة، وتكسو الأرض الحشائش حتى لا يصاب الأطفال عند الاصطدام بالأرض.

الطفل من سن الرابعة إلى السادسة:

لا يزال الطفل متأثرا فى هذه المرحلة بميوله، التى كان يتمتع بها فى الدور السابق فقدرته على التصور والتخيل لا تزال ظاهرة قوية، والحركة أهم نواحى حياته.

وليس الغرض من دروس التربية الرياضية فى هذه المرحلة زيادة القوة العضلية،

بل غرضهـا إشباع ميل الطفل للحـركة، وتدريبه على الصفـات الاجتماعيـة وقواعد السلوك الصـحيح يكون له أثره فى حـياته. وتثـير الحـركات الكبـيرة نشـاط الطفل؛ خاصة إذا صـحبها صوت كـالصغير والتصـفيق، أو إذا ما كان هادئا يسـتدعى الحذر والانتباه كالمشى على المشطين بخفة.

وأكثر ما يميل إليه الطفل فى هذه السن التعلق والتـسلق، والحركات التى تستخدم فيـها اليـدان والقـدمان. ونظرا لأن قـدرة الطفل على ضبط حـركاته تكون أقـوى مما كانت عليـه فى المرحلة السابقـة ـ وإن كانت لا تزال محـدودة ـ فإنه يستـطيع العمل بيديه وقدميه أفضل من ذى قـبل، ويبدأ فى تعلم الرمى والتسديد واللف على أصول صحيحة.

ولذا تحوى الدروس الأولى التـمرينات البسـيطة الشاملة، وتأخذ الألعـاب قسطًا كبيرا من النشاط. ثم ينتقل المعلمة/ المعلم تدريجيًّـا من القصة الحركية إلى التمرينات التقيلـدية، فالتمرينات النظامـية التى لا يقتصـر الغرض منها على مجـرد الحركة، بل يمثل اعتدال القامة والتدريب على مهارات.

ويمكن أن يشتـرك البنون والبنات فى الدروس فى هذه المرحلة وسابقتـها، ويكون عادة أكثـر نشاطًا وأميل إلى إظهـار جرأتهم، فى حين تسعى البنات لتـقليد البنين فى مواصلة الجهد والمباراة معهم على قدم المساواة.

وعلى ذلك يمكن أن يشـمل البرنامج للصـفوف الأولى فى المدرسـة الابتدائيـة ما يأتى:

أولا: التمرينات البدنية:

أ ـ الأوضـاع الأصليـة للجسم، وبعض أوضـاع الذراعين والرجلين المشـتقـة ـ والحركات البسيطة منها.

ب ـ الحركات الشاملة لعمل العضلات الكبـيرة، وذلك يظهر خلال الحركة. كما أنه سوف يلاحظ ـ إذا مـا تعب الأطفال من نوع خاص من التمـرين العضلى ـ أنهم يشبـعون حـاجتهـم للراحة والحركـة عن طريق ممارسة تمرينـات أخرى ـ وبذلك

تستخدم كل عضلات الجسم. كما أن خيالهم يظهر نفسه، ويخرج للوجود على أشكال ودوافع سعيدة.

الخيال والتخيل:

يعتبر الخيال إحدى كبريات المزايا التى اكتسبها الإنسان؛ فعن طريقه تتأثر الطاقة البدنية والنشاط العقلى فينموان ويكبران، وإذا كان خيال الطفل صحيحًا.. فإنه يظهر فى شكل دوافع طيبة تضطره إلى التحول للناحية الحركية، والرغبة فى التعبير عن الأفكار عند الأطفال عن طريق الحركة أمر قوى جدا؛ فخيال الطفل يحول ما يحيطه من أشياء إلى صور تتناسب مع أحلامه عن العالم المحيط به، فتتغير الأشكال والنسب المرتبطة بها تغييرا كليا، فتصبح الموائد والمقاعد. فى مدارس الحضانة.. مثلاً نجد جبالاً ووديانًا، وتصبح العرائس والدمى أناساً أحياء، وتدب الحياة فى كل شىء لتساهم بنصيبها فى هذا العالم الواسع.

وينطبق هذا القول أيضا على ألعاب الخلاء فترى أن الأطفال يتخيلون أنهم يلعبون فى الحدائق والغابات والبحيرات بما فيها من كائنات حية.

وعن طريق الألعاب التى تتطلب الشجاعة والعزم، تنمو القوة وتزداد خبرة الأطفال ويكبر العالم أمامهم وتزداد حدة الملاحظة فيهم. لذلك يجب علينا إذًا ألا نعوق اضطراد نمو هذه النواحى، بل يجب علينا أن نشجعها وأن ننميها فى الطريق السليم؛حتى لا نفقد أثرها على ثقافة الطفل وتربيته. ودون التخيل، يفتقر الطفل إلى كل عمل يحتاج لذكاء عقلى أو اكتشاف الحقائق والأشياء.

ولا يكفينا فى الأطفال الفهم السريع، فالشجاعة فى ترك الطرق القديمة واكتشاف طرق أخرى جديدة، إنما تأتى فقط عن طريق التخيل. والرجل العبقرى مثله كمثل الطفل الذى يغلق الباب وراءه ليخرج العالم حيث يواجه آلاف الاحتمالات.

الطفل غير العادى:

ونحن إذا ما تحدثنا عن الألعاب فى هذا المقام، إنما نقصد ألعاب الطفل النامى نموًا طبيعيًا ـ أما اولئك الأطفال غير العاديين أو الناقصين فى النمو فتختلف ـ معاملاتهم،

حيث يظهر نقصهم البدنى فى صورة من الحركات غير المتزنة الثقيلة ـ ويظهر نقصهم العقلى فى عدم الحماس والخمول وعدم الرغبة فى التفكير وفى الخوف، وفى نواحٍ أخرى مشابهة.

وكل هذه مميزات لا تناسب مع النشاط واللعب التلقائى. ويمكننا أن نكتشف هؤلاء الأطفال بسهولة ـ وهم غالبا أقل من المستوى من حيث الطول، فى حين أن أجسامهم قد تكون كبيرة مع افتقارهم للنمو المتزن. فيظهر القوام مائعًا والحركات على غير طبيعتها خالية من عضوى السهولة والخفة. ويقول الأخصائيون فى هؤلاء الأطفال أنهم يحتاجون لنشاط بدنى رياضى معدل ولدرجة أكثر من الأطفال الآخرين الأصحاء؛ لكى نزودهم بالأساس السليم الذى يعتمد عليه التعليم العقلى.

الحركات البدنية المناسبة:

يجب بصفة عامة أن توضع الحركات الرياضية والبدنية، وتختار بقدر الإمكان للتعويض عن أنواع النشاط التى يفتقدها الأطفال فى حياتهم؛ خاصة أولئك الأطفال الذين يعيشون فى المدن الكبيرة والمناطق المزدحمة. وأغلب النظريات التى تتناول التربية الرياضية للأطفال تعتبر فقيرة، فهى متأثرة إلى حد كبير بالنظريات الخاصة بالكبار، ومنصبة فى اهتمامها على التمرينات النظامية، وليس هناك أى دليل قاطع للوسيلة التى يمكن بها للتربية الرياضية أن تتشكل لتناسب الأطفال الصغار؛ فالنداءات الشكلية الجافة للتمرينات الصناعية لن تبعث الشوق والحماس فى نفوس الأطفال، بل سوف تعوق هذه التمرينات. ويمكن التعويض عن الحركات التى تنقص الأطفال فى حياتهم اليومية.

وقد يحتاج للأطفال الذين يشتاقون ـ للحركة من هذا النوع ـ إلى التمرينات النظامية لفترة قصيرة من الزمن، ولكن سرعان ما يملونها إن آجلا أو عاجلا، بل وقد تكون هى السبب فى كراهيتهم للتربية الرياضية عامة، وقد تستمر الفجوة فى نفوسهم طوال حياتهم، فنكون بذلك قد خسرنا المعركة.

من المهم استشارة الأطفال للتمرينات البدنية عن طريق فهم اشتياق الطفل العادى الطبيعى للنشاط والحرية ـ تلك الحرية التى لا تفتقر إلى النظام ـ وإنما الحرية التى

يمكنهـا أن تكون تعبيـراً عن مرح الحـياة، والتى تـبعد عن القـواعد والنظم والـعوائق الشـديدة الجائرة. ولابد أن يأتى الانـتقـال من الألعاب والتـمـرينات التى على شكل ألعـاب إلى التـمرينات الـنظاميـة أو الشكليـة المصطنعـة تدريجيـا، ودون أن يشعـر الأطفال، ولن يتم هذا إلا إذا كـان المدرس مسترشداً فى عـمله بطبيعة الطـفل نفسه، فـيتـركـه يعيـش فى عالم يرتـبط به، وفى الوقت نفـسه، يتـذكـر أن كل درس يعطى للأطفال يجب أن يشمل عنصرى التربية الرياضية والعقلية.

ونحن إذا وضعنا هـذه الحقائق أمـام أعيننا، لوجدنا أن دروس الـتربية الرياضـية للأطفـال يجب أن تجرى أسـاسـًا على تمرينات جذابة عـلى شكل ألعاب أو قـصص حركـية من النوع، الذى يدرب كل الجـهاز العضلى. وتحـتاج مـثل هذه الألعاب إلى مدرس يفـهم طبيـعة الأفـراد، عنده خيال واسع ـ وفى الـوقت نفسه يمكنـه أن يضبط النظام فى أثناء قيادته للأطفال فى ألعابهم ونشاطهم الحر.

إن الخبرة التى مرت بكثير من المدرسين تدفعنى إلى أن أقرر أن المدرس ـ الناشىء يمكنه بسـرعة أن يتدرب على قـيادة هذا النوع من الدروس، وأنه سـوف يلمس فيـها بنفسه طريقًا ممهداً لتربية الأطفال وإعدادهم للمستقبل.

التمرينات على شكل ألعاب والقصص الحركية:

ولكى نتحاشى سوء الفهم أو الخلط، فـمن الضرورى أن نذكر الفرق بين تمرينات الأطفال التى على شكل ألعاب والقـصص الحركية؛ فالقصة الحـركية يجب أن تكون كاملة بنفسها ـ ومع أن كل جزء من الدرس يعتبر قائمًا بذاته، إلا أنه يجب أن تكون له علاقة وارتباطا بالدرس كله، وأن يختار ليتناسب مع المبـادئ العامة للتغيير ودرجة الصعوبة.

أمـا درس التـمـرينات التى علـى شكل ألعـاب ـ وهى مـوضـوع هذا الكتـاب ـ فيستـخدم فيه كل تمرين مسـتـقلا عن الخر، ولو أنه لا يخرج أيضًا عن القـاعدة العامة للتقدم والتغيير فى الحركات.

وعلى العموم.. فسـواء أكان التدريس يشمل قصة حـركية أم تمرينات على شكل ألعاب؛ فـوضع قاعدة ثابـتة لشكل القصـة أو التمرينـات يعتبـر أمرًا غيـر ضرورى؛

فيمكن للمدرس أن يرتب التمرينات بالنسبة لأ فكاره متذكراً أن الأطفال يجب أن ينالوا حركات كافية وتدريبا متغيرا. وفى الوقت نفسه، يجب أن تعطى التمرينات الفرص لنمو الناحيتين البدنية والعملية.

وبالمثل .. يمكن أن نقول عن ترتيب التمرينات نفسها، فليست هناك ضرورة لوضعها فى ترتيب خاص؛ إذ إنها تتوقف على فكرة المدرس وقتئذ، وعلى الأدوات الميسورة. ولكن يجب ملاحظة ألا تتوالى التمرينات العنيفة، بل يجب أن يفصلها عن بعضها فترات راحة أو حركات هادئة مناسبة. وإذا كان فى الإمكان أن يعمل الأطفال فى وقت واحد .. فإن ذلك يكون أفضل، وإذا اختيرت التمرينات التى تستخدم فيها بعض الأدوات، فيجب أن ترتب بحيث يمكن للأطفال العمل عليها بأنفسهم ودون خطورة. وإذا كانت هناك تمرينات أكثر صعوبة، فيجب أن يتدرب الأطفال عليها الواحد بعد الأخر متتابعين وعلى التوالى، وتحت إشراف وإرشاد المدرس ومساعدته.

عوامل تساعد على المهارة الحركية:

١. التحكم العضلى:

ليس القوة العضلية هى العامل المهم فى هذا الموضوع، وإنما هو التحكم العضلى بالإضافة إلى المميزات البدنية الأخرى؛ فتنمية الصفات النفسية كالجرأة وحضور الذهن تدعو إلى تحسن صفة المرونة وسهولة الحركة.

وفى كل هذه الأعتبارات، يجب أن يكون المدرس هو الباعث الموجه. وعن طريق المثل الصالح والخبرة والبشر والسرور الذى ينبعث من جانب المدرس، يمكنه أن يقود النشاط فى ملعبه أو ساحته، كما يمكنه أن يعلم الأطفال كيف يكتشفون نواحى الجمال الطبيعى بأنفسهم.

٢. عوامل طبيعية:

لابد للمدرس أن يستغل تلك العوامل الطبيعية كأشعة الشمس المجددة للحيوية، وصفاء الربيع وجماله الذى ينقى الهواء ويلطفه، وأن يجعل منها مصادر يستغلها فى بعث خيال الأطفال.

٣. شكل الحركات:

ليس من الضرورى أن يدرك الأطفال أول معنى للشكل الصحيح للحركات فى التمرينات البدنية عن طريق النوع المعروف بالتمرينات الشكلية؛ إذ إنهم يمكنهم أن يدركوا ذلك بأنفسهم بوسيلة أفضل، عن طريق بعث عنصر التمثيل فى نفوسهم - ومثال ذلك:

اجعل الأطفال يلعبون جنودا، فإنهم سرعان ما يربطون فكرة الجنود بفكرة استقامة القوام والقوة، كما أنهم سيحاولون عن طريق الأوضاع التى يأخذونها إظهار تلك القوة فى كل حركاتهم.

٤. التشويق والحماس:

ولكى نبعث عنصر التشويق للأداء فى الأطفال، يجب علينا أن نراعى اعتبارات خاصة تساعد عليها: فإذا كان المدرس يرغب مثلاً فى تمرين الأطفال الهبوط من مكان عال بالجرى لأسفل، بشكل صحيح من على مقعد مثبت على عقل أو جهاز آخر.. فإنه يسأل من من الأطفال يمكنه الجرى لأسفل ثم الوثب لقاع هذا «البئر»؟، ويضيف قائلاً إن الأطفال الذين يستطيعون عمل الوثبة الصحيحة بهدوء، جاعلين من أنفسهم أصغر ما يمكن (يحسن أن يرى الأطفال الوضع الصحيح) - وسوف يتركون أحراراً، أما أولئك الذين يفشلون، فسوف يبقون فى «البئر»؛ حتى يتم جميع زملائهم الوثب.

وهنا يمكن للطفل الجبان أو الضعيف أن يكون إنسانًا كبقية الأطفال، إذا ما أخذ محاولة ثانية، ووثب فيها وثبة صحيحة، فبهذه الطريقة - طريقة استخدام بعض ألفاظ التشجيع وبعث الحماس - يمكن للأطفال الذين يفشلون فى أوائل فترة مراقبة زملائهم المهرة وملاحظتهم، وفهم ما ينقصهم من عناصر الحركة الصحيحة.

وعند المدرس من الفرص المتعددة - فى أثناء اللعب - ما يمكنه من إصلاح شكل الحركات، وبعث الشوق والحماس، وتقدير جمال الطبيعة وما شابه عن طريق الألعاب التى تظهر بها التمرينات الشكلية العادية. ويسر الأطفال أن يلبوا طلبات مدرسهم؛ خاصة إذا ما كانت بسيطة فى ميسور طاقتهم وحدود قواهم وفهمهم.

وليست حالة اضطراب الحركات وعدم اتزانها ـ التى غالبا ما يتميز بها الأطفال غير الثابتين أو الذين يخجلون ـ أمرا يستعصى علاجه، بل العكس فمن الميسور مقاومتها وتعديلها وتحويلها تدريجياً إلى مرونة وحيوية وسرعة، وخاصة التمرينات التى نحصل على نتائجها العملية عن طريق التخيل، والأمثلة على ذلك كثيرة حيث يمثل الأطفال الفرسان الفخورون بأنفسهم الذين يختالون كبرياء على خيولهم المطهمة الجميلة، أو جنود المطافىء الأشداء الذين يقاومون النار، أو الطيور الخفيفة السريعة التى تنتقل من مكان إلى آخر فى أسرع من لمح البصر .... إلخ.

توقيت الحركات:

يجب ألا نهمل التدريب على التوقيت، فأهميته لا تنكر، ويعتمد سرور الأطفال وانشراحهم إلى حد كبير على نمو القدرة على التوقيت عندهم، وكلنا قد لاحظ ولاشك أن كثيرا من الأطفال الذين افتقدوا هذه الصفة، وكيف أنهم يسيرون متلكئين غير مسترحين، حيث يدل قوامه على نقص فى الطاقة وقوة الإرادة والسعادة. ولايمكن لشخص أن يجزم بأن مثل هذه الحالات العقلية، إنما حدثت عن الشعور بالخجل من كون الطفل يشعر بانه بين زملائه.

ويمكن أن ترجع مثل هذه الحالة ـ فى بعض الأحيان ـ إلى نقص فى القدرة على التوقيت. وبمجرد أن يبدأ الطفل فى متابعة خطوات زملائه الآخرين.. فإنه يتغير كلية، ويظهر هذا التغيير أثر التوقيت وسحره، فيصبح القوام حرا وتزداد مرونة الحركات، وينشط الانتباه ويبدو سرور الطفل واضحًا، ولهذا السبب.. فإن التمرينات التوقيتية بصفة خاصة يجب أن تؤخذ مبكرا، وأن تكون تمرينات الألعاب مما يشغل عضلات الذراعين والجذع، مع الاهتمام دائما بعنصر التوقيت فيها.

ومن أمثلة ذلك:

المشى بخطوات قصيرة، مع طبع القدم على الأرض فى العدة الثالثة أو فى خطوة معينة، المشى مع التصفيق فى العدة الرابعة، رمى الكرة باليد بعد أرجحة الذراع أمام الجسم وجانبه... إلخ.

جمال الحركات:

ليست هناك تمرينات خاصة بتنمية الجمال في الحركة إذ إن الجمال الحركي يجب أن يأتي بنفسه ومن نفسه. ومثال ذلك: عند تمثيل الأطفال لحركات الملاك والنور الذي ينبعث منه، تبدو الحركات هادئة متزنة ـ وعندما يمثلون الحيوانات التي تشتهر بحركاتها السهلة الرشيقة كالبط والأبل تظهر رشاقة الحركة، أو حركات الجرى والوثب والقفز للخلف عند تمثيلهم لحياة القردة؛ حيث تبدو خفة الحركات والمهارة والتحكم.

أنواع التمرينات على شكل ألعاب:

هناك مئات من التمرينات على شكل ألعاب، ويمكن أن تعطى للأطفال أما على شكل قصص حركية أو كألعاب قائمة بذاتها ـ ويمكننا أن نسرد هنا بعضًا منها على سبيل المثال لا الحصر:

١. ألعاب الطبيعة:

العمل والحياة في الهواء الطلق:

في الربيع حيث نعمل في الحدائق فنجمع الورود والأزهار، وفي الصيف حيث نركب القطار ـ لنذهب للمصيف أو نجمع للمصيف أو نجمع الفواكه أو نتسابق للصيد أو نذهب للبحيرة والنهر لنسبح ونجدف ونصيد السمك. وفي الخريف حيث نجمع الحبوب والفواكه أو نذهب للطاحونة لطحن الغلال (يمثل الطفل طاحونة الهواء أو الطاحونة القديمة ذات الحجرين). وفي الشتاء حيث تقطع الأشجار وتجمع الأخشاب ونحملها إلى المنزل أو المعسكر، أوهطول الأمطار وظهور البرق وسماع الرعد، أو بعض الأعمال المنزلية كالعجن وتجفيف الملابس أو صنع كعكة عيد الميلاد.... إلخ.

٢. ألعاب جغرافية:

رحلات استكشاف خارج المدينة، حياة الهنود، أعمال ومميزات الأمم المختلفة،

ألعاب الحرب كالجنود والفرسان، وألعاب عالم الحيوان وكحركاته كالزحف والمشى والجرى والحجل والوثب والتسلق والطيران ... إلخ.

٣.ألعاب المهن:

كالبحارة ورجال المطافئ والنجارين وصانعى الأحذية والخياطين والحدادين والرسامين... إلخ، وهناك ألعاب أخرى كثيرة كألعاب الرياضيين واللعب بالكرات والوثب بالحبال.

٤.ألعاب الغناء:

تستخدم ألعاب الغناء كثيراً فى هذه الأيام خاصة مع الأطفال الصغار، ولكن يحتاج الأمر إلى ضرورة تعرف كيف يستخدم الغناء فيها لتدريب الإحساس العضلى والتوقيت؛ خاصة إذا علمنا أنه لن يكون لهذه الألعاب أية قيمة تذكر، إذا ما تمت فى توقيت خاطئ أو بعدت عن الحياة ولم تكن تلقائية. كما يجب ألا تكون عاطفية لا فى كلماتها أو تنغمها.

هذا.. ومع تقدم التدريس، يجب أن تختار التمرينات على شكل ألعاب لتناسب المجموعات المختلفة للتمرينات البدنية، وربطها ما أمكن كى يتسنى إخراج بعضها على شكل قيمة حركية، أو جزء من قصة حركية، وبذلك يمكن أن تخدم التمرينات الشكلية الأطفال خدمة كبيرة.

التوجيه والتدريب الحر:

لايمكن تحديد مدى الربط بين التوجيه والتدريب الحر.. فإذا كان جميع العمل يتم تخطيطه وتوجيهه من جانب المعلمة، فما على الأطفال سوى الإنصات والطاعة. وإذا تطلب العمل بصورة دائمة تلبية موحدة، فإن كثيراً من الأطفال قد يبذلون أقل درجات مجهودهم. أما إذا اكتفى المدرس بتزويد الإطار العام للعمل، ثم سمح للأطفال بعمل تجاربهم واكتشاف حقائق جديدة بطرقهم الخاصة، فلن يعنى ذلك أن المدرس قد أتاح لهم فرصًا من لون جديد فحسب، بل وإنه ينتظر منهم أيضا نشاطا وعملا من لون آخر. وتحت مثل هذه الظروف، سوف نرى بعض الأطفال يقدمون

على العمل بحماس كبير، وسوف يعمل بعضهم بتؤدة، وسوف ينتقل آخرون من ناحية من نواحي النشاط إلى أخرى، دون بذل مجهود واضح. وقد قيل في وقت من الأوقات إن ما على المدرس سوى إعداد الأجهزة والأدوات وتوجيه الفصل إليها ثم يأخذ بعد ذلك موقف منظم المرور، ولكن لو أن هذا حدث فعلا فسوف يقف التقدم، وتنمحي اللذة النابعة عن العمل بعد أشهر قلائل.

وتوجه المادة العامة للدرس من واقع خطة المدرس الموضوعة لهذا العام وللعام التالي. وفي أثناء تقدم العمل، يبذل المدرس جهده وخبرته في محاولة اختيار الوقت الملائم الذي يعطي فيه المساعدة الضرورية، والوقت الذي يترك فيه الطفل لنفسه ليخطئ أو يبذل أقصى مجهود أو ليتبسط في عمله. وعلى سبيل المثال، فقد يحاول أحد الأطفال رمي الكرة بطريقة رفع الذراع، ولكنه لا يستطيع الرمي لمسافة طويلة بسبب وضعه القدم الخاطئة إمامًا ـ وقد يكون هذا الطفل من النوع الذي سرعان ما يدرك خطأه فيصلحه بنفسه، وفي هذه الحالة يكون من الأنسب أن يترك لنفسه ـ ولكنه إذا كان من النوع الذي لا يدرك أين الخطأ، فسوف يكون من الطبيعي التدخل وتصحيح خطئه وتوضيح الطرق السليمة. ويتعلم الأطفال كثيرا من أخطائهم، ولكن سوف يأتي الوقت الذي يتطلبون فيه مثلا معرفة كيف يثبون ارتفاعا أكبر وبطريقة خاصة.

استخدام المسافات:

إذ ما تطلب العمل من جانب الأطفال توحيد الحركة، فسوف يكون من الضروري العمل في تشكيلات معينة. أما إذا كانوا يعملون عملا متشابها بتوقيت فردي، فلن يكون للتشكيل أية قيمة.

ولابد وأن تتأثر العلاقة بين المدرس والفصل بالتنظيمات المختلفة التي يتخذها الأطفال، فإذا كان الفصل متخذا تشكيل القاطرات والمدرس أمامه ـ وخاصة إذا كان يقف على مكان أعلى من مستوى الأطفال ـ فإن العلاقة بينه وبين الفصل تكون ضعيفة. في حين أن هذه العلاقة تتغير على التو عندما يتحرك الفصل، ويتخذ تشكيل

نصف الدائرة حول المدرس مثلا. أما إذا كان الأطفال يعملون عملا فرديا حرا.. فإنهم يحتاجون إلى الانتشار - حتى يجدون فسحة من المكان تساعدهم على تعلم التحرك بحرية مع تجنب بعضهم البعض الآخر. إن ذلك - يساعدهم على تجنب الإصابات في ظروف أخرى. وعلى سبيل المثال: إذا ما طلب من الأطفال الجرى بسرعة فى مكان مزدحم، فسوف يكون من الأنسب أن يتحركوا فى الاتجاه نفسه، كما أنه يمكن فى بعض الأحيان - ملاحظة الحركة بسهولة إذا ما كان الجميع متخذين وجهة واحدة.

التدريب فى جماعات:

كان الغرض الأول عند استنباط طريقة العمل فى الجماعات هو تزويد الفصل بمتنوعات من النشاط، والمشاركة فى استخدام الأداة أو الجهاز وتنمية الإحساس بالمسؤلية من جانب الأطفال. وكان التنظيم يصل دائما إلى تقسيم الفصل إلى أربع قاطرات طويلة، تعمل كل واحدة منها تحت إمرة أحد التلاميذ، الذى ينادى على الأطفال ليؤدى كل منهم الحركة أو النشاط الواحد بعد الآخر. ولكن أغلب المدرسين عدل الآن عن هذه الطريقة، حتى فى حالة تقسيم الفصل إلى أربع أو ست جماعات - فأصبح الأطفال يعملون نشاطهم بطريقة فردية حرة، أو يتعاونون معًا فى جماعات صغيرة، تتكون من ثلاثة أو أربعة تلاميذ. وبذلك أصبح كل طفل مسئولا عن مجهوده الذاتى. وليس من الضرورى أن يؤدى نفس النشاط بنفس الصورة التى يؤديها الأفراد الآخرون.. فهو يستطيع مثلا أن يزيد من ارتفاع الجهاز الذى يحاول الوثب فوقه، أو يغير المسافة التى يسدد منها على الهدف، أو يستخدم طريقته الخاصة فى التسلق والقفز.

شكل الدرس:

الحركات الشاملة:

لابد وأن يتضمن الجزء الأول من دروس الأطفال حركات شاملة تتيح للأطفال الفرصة للتغيير من نشاط الفصل الضيق إلى ساحة اللعب الواسعة. ويغلب أن تترك

الدقائق الأولى لاختيار الأطفال أنفسهم فيعملون أحرارًا، ويعد ذلك يعمل الجميع بعض نواحى النشاط التى يختارها المدرس، ولابد أن تكون هذه النواحى - فى هذا الوقت - من النوع الشامل العام كألعاب الصيد والمتابعة واستخدام الكرات وحركات الجرى السهلة البسيطة والوثب بأنواعه المتعددة، ويعتمد الوقت المخصص لهذه الفترة الشاملة من النشاط على احتياجات الأطفال.

الحركات المعوضة:

وبعد ذلك يأتى دور الحركة المعوضة، تلك الحركات التى تختار للتعويض عن العوامل التى تعوق النمو بسبب عدم كفاية الحركة؛ الأمر الناتج عن قيود المدرسة أو المنزل أو الصحة أو الملابس غير المناسبة، وترتبط درجة استخدام المدرس للحركات المعوضة على سن الأطفال، واحتياجاتهم، والتسهيلات الميسورة. هذا وتنقسم الحركات المعوضة إلى:

(أ) حركة للجذع.

(ب) حركات للذراعين والرباط الكتفى.

(جـ) حركات للقدمين والرجلين.

ويمكن للمدرس أن يقرر هل من الضرورى إعطاء حركات من هذه الأنواع المختلفة، أو يقتصر على بعضها، أو يعطى أكثر من حركة واحدة من نوع منها. فإذا كان الأطفال مثلا قد درسوا حركات الجرى والوثب فى الفترة الشاملة بشكل كبير، فلن يكون من المناسب أن تتبع هذه الحركات بحركات عنيفة للطرف الأسفل. ولو كانت حركات التسلق والأرجحة قد مارسها الأطفال فعلاً، فلن يكون من المناسب أيضا أن نتبعها بنشاط مشابه وهكذا.

حركات الرشاقة التطبيقية:

ثم يأتى بعد ذلك دور حركات الرشاقة، التى تهدف تجميع كل قوى الطفل وتطبيقها فى حركات القفز والوثب والتسلق والجرى والألعاب والتدريب عليها.

الألعاب في درس الأطفال:

في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، يجد أغلب الأطفال ما يرضيهم في اللعب باستخدام تلك الأداة السحرية المتحركة (الكرة)، التي يصعب عليهم التحكم فيها. ومع تحسن مهاراتهم، فسوف تراهم يختارون موقفاً أكثر تعقيداً، وذلك بالتعاون مع بعضهم البعض الآخر، أو التجمع معاً أمام جماعة أخرى أو فرد آخر. ولذا.. فمن الضروري أن يزود الأطفال بمضارب وكرات متنوعة لاستخدامها بحرية أو في درس التربية الرياضية. وقد نرى بعضاً من الأطفال في سن السابعة من العمر يتجمعون معاً ويلعبون نوعاً أو لوناً من الألعاب فكرة القدم أو الطواف أو ما شابه في جماعات من أربعة أو خمسة أولاد مثلا، ومع ذلك فكثير من الأطفال يفضلون اللعب فرادى بأنفسهم أو مع زميل آخر. ومن الواجب علينا أن نلاحظ أن أكياس الحبوب ـ مع أهميتها في المراحل الأولى ـ إلا أنها لا يمكن أن تغني الطفل عن الكرة.

طريقة الأداء في النشاط الحركي:

إن عنصر التدريس الجيد أهم بكثير لصغار الأطفال منه مع كبارهم، ولابد له من أن يكون واضحاً ومؤثراً ومباشراً. كما يجب أن يأخذ المدرس نفسه دوراً في كل لعبه. ولا بأس من أن يشجع ويمدح أو ينقد عند الضرورة، حسب الظروف. كما عليه أن يستخدم كل وسيلة تبعث في الأطفال عنصر التخيل والمرح والتحمل.

وقد تكون أفضل الوسائل للنجاح في ذلك أن تودى المعلمة بنفسها الأمثلة والنماذج، فبذلك تستطيع كسب ثقة الأطفال، فتصبح بحق القائد المختار الذي يحبون أن يتبعوها ويقلدوها. ولا مفر أمام المعلمة من أن تتكلم مع الأطفال ـ في بدء اللعبة ـ بما يناسب لعبته، وقد ترسم خطوطاً، إذا لزم الأمر ليحدد البحر أو الغابة أو القناة، وقد ترتب أدواتها بمساعدتهم ليمثل الجبال والتلال والوديان والكباري والقوارب والحيوانات..... إلخ. فهذا الإعداد يبعث في الأطفال عنصر الخيال. كما يجب أن يعطي المعلمة/ المعلم تعليماته ويلقي بشرحه مختصراً في أثناء اللعب أو أثناء سير الفرقة، دون أن يعو ق ذلك نشاطهم، أو يحدث ما يعكر على الأطفال

تخـيلهـم، فـالبـحـر مـثـلا يـجب أن يظل طوال الـدرس بحـراً، إلا إذا اضطر المدرسة/ المدرس إلى استخدام مكانه لغرض آخر - فإذا أرادت المعلم/ المعلمة تعديل تخيلهم لما هو بحر، فإنه يمكنه أن يدفع الأطفال للسير بضعة خطوات، قائلاً لهم أنهم يبتعدون تدريجياً عن هذا المكان - وعند العودة للمكان الأول يمكن للمعلم/ للمعلمة أن تسميه باسم آخر من شكل حدوده - وفى الوقت نفسه يزود الأطفال بغذاء جديد لخيالهم. فيمكن مثلاً أن يقول إنهم أقبلوا على أرض واسعة مزروعة بالحشائش الخضراء؛ حيث يمكنهم الجرى والوثب والقفز للخلف واللعب والغناء بدلا من السباحة والغطس... إلخ كما يمكن للمعلم/ للمعلمة أن تزيد من حماس الأطفال، بتوجيه بعض الأسئلة القصيرة المناسبة لنوع اللعبة أو يعطى شرحاً قصيراً، ومن أمثلة ذلك:

«من يمكنه أن يرينا كيف يتسلق رجل المطافئ السلم بسرعة واتزان؟».

(ويمكن أن تؤدى الحركة على الحائط أو على خطوط مرسومة على الأرض) أو «من يستطيع التجديف بمهارة المتسابقين؟»، «إنهم يجدفون بحركات طويلة متعادلة» (ويحسن أن يعطى المدرسة/ المدرس نموذجاً للحركة).

أو «من رأى سرعة اللنش الصغير الذى يتحرك فى البحر، عندما يكون البحر هادئاً كالمرآة؟»، «حاول أن تتحرك بخفة وسرعة، وفى خط مستقيم كما يفعل اللنش».

مثل هذه الأسئلة تساعد أيضاً فى اختبار التنفس عند الأطفال، وهو عنصر مهم فى التمرينات البدنية، فإذا كانت أصوات الأطفال عند إجاباتهم عن الأسئلة طبيعية وسهلة.. فإن ذلك يعنى أنه ليس هناك أى عائق من ناحية التنفس.

النظام فى التشكيلات الحرة:

فى أثناء هذه الألعاب التمثيلية، يجب أن يراعى النظام مراعاة تامة. فإذا روعى النظام باعتباره قاعدة من قواعد العمل، فلن يظهر من ناحيته أية صعوبة. وعن طريق سلوك المدرسة/ المدرس المشبع بحب الأطفال ويصادقهم مع الحزم معهم، فإنه يمكنه

أن يجعل الأطفال يؤمنون بأن لذة الألعاب غير ميسورة، ما لم يتوجها عنصر النظام، وبذلك يطيعون المدرسة/ المدرس بمحض اختيارهم.

والطاعة والنظام ضروريان عند استخدام الأجهزة والأدوات، وإذا لم يكن فى استطاعة المعلم/ المعلمة الاعتماد على الأطفال وضبط نظامهم.. فإنه من الأفضل له أن يتحاشى فى تدريسه أى نوع من التمرينات، التى يحتمل فيها حدوث إصابة أو خطورة قد تنتج عن حركات مائعة أو غير رشيقة، أو بسبب جرأة واندفاع دون حذر. وليس الابتعاد عن مثل هذه التمرينات لمجرد تحاشى الإصابة فحسب، وإنما بسبب أن الإصابة نفسها قد تدعو إلى خوف الأطفال من هذه التمرينات، بل وقد يتعدى ذلك إلى كرهها والابتعاد عنها.

السخرية من الضعيف:

من الواجب ألا نتخذ من الأطفال العصبيين أو الضعفاء موضعاً للسخرية؛ بسبب جبنهم أو خوفهم من أداء حركة من الحركات؛ إذ سرعان ما يتلاشى هذا الجبن أو الخوف إذا ما كانت القيادة حكيمة. ولن يلحظ الطفل ساعة حماسته وانغماسه فى العمل أن المدرس يساعده فى الحركات الصعبة، وهو يسعد كثيراً إذا ما نجح فى أداء حركة أو تمرين صعب، كان قد حاوله قبل ذلك وفشل فيه.

الطفل الجرىء:

أما الأطفال المغامرون الأقوياء، الذين يتمتعون بالجرأة، فيجب أن نشجعهم على مساعدة الضعاف من زملائهم - مع وضع حدود لجرأتهم ومغامراتهم.

تصحيح الأخطاء:

يتم تصحيح الأخطاء بطريقة تقديم التمرينات نفسها - فطريقة استخدام الأسئلة السريعة الواضحة تعتبر أفضل الطرق فى التعليم وتصحيح الأخطاء والتوجيه، وكذلك يجب ألا نسأل الأطفال فى أثناء انشغالهم فى أداء تمرين مشوق، وإلا فسوف نعكر عليهم جو اللعبة.

الراحة بين التمرينات العنيفة:

إذا ما شملت فترة الدرس تمرينات عنيفة، فلابد أن تتخللها برهة قصيرة للراحة، على الا يفهم من ذلك أن يكون الأطفال فى حالة سكون تامة، إذ من المعروف أن الأطفال لا يحبون أن يظلوا ساكتين، بل هم يحتاجون دائماً لتغيير مستمر وعمل يؤدونه. ولذلك يجب أن يشغل الأطفال فى ناحية تعطيهم الراحة الكافية بعد العمل الضعلى الشاق. ويمكن استثمار فترة الراحة هذه فى محادثات وأسئلة خاصة بالألعاب التى سبقت هذه البرهة.

وعلى سبيل المثال، إذا كان الأطفال يجدفون قبل الراحة.. فإن المدرس يمكنه أن يسألهم عن الأنواع المختلفة للقوارب التى مرت بحياتهم، وكيف تسير كل واحدة منها، كما يمكن للمدرس أن يستثمر هذا الوقت فى تحسين القدرة على التوقيت عند الأطفال، وقد يأخذ المدرس والأطفال وضع جلوس التربيع ثم يبدأون فى الترنيم بنغم ولحن بسيط معروف يتخلله بعض للتوقيت الحاد.

وفى الوقت نفسه يحتفظون بالوحدة الموسيقية بأى طريقة يختارها، وقد يكون ذلك بالتصفير بالفم مثلا، ويتبعه الأطفال فى ذلك. ويمكن أن يكون ذلك أيضاً بطرق متعددة كالتصفيق على الأرض ثم على الركبتين، ثم من الركبتين على الكفين، ثم من الأرض للكفين وهكذا. وبذلك يمكن أن يكون هذا العمل كتمرين، بل وكتمرين صعب، فيصفق الأطفال مثلاً أولاً باليد اليسرى على الأرض، وباليد اليمنى على الركبة اليمنى. وفى العدة الثانية تضرب اليدان الركبتين، وفى العدة الثالثة تضرب اليد اليمنى الأرض واليسرى الركبة اليسرى وفى العدة الرابعة تضرب كلتا اليدين الركبتين وهكذا... على أن يتدرب الأطفال جيداً فى كل مرة يتغير فيها نظام التصفيق.

مثل هذا التمرين سوف يروق للأطفال أداؤه، ولن يحدث تعباً، بل ويدعو إلى الترويح عنهم. وأخيراً يمكننا أن نستثمر برهة الراحة لتعطى الأطفال الفكرة الأولى عن حالة الاسترخاء التام، والتنفس الطبيعى الصحيح ـ فيرقد الأطفال بضعة دقائق

رقوداً كـاملاً على ظهـورهم، ويغلقون عـيونهم مـتخيلين أنـهم نائمون، ويتنفـسون بهدوء كما يفعلون فى أثناء النوم الحقيقى.

النداءات:

إن النداءات بمعناها العادى المعـروف لنا لا محل لها إطلاقاً مع الأطفـال الصغار؛ فهم يؤدون حركاتهم مـقلدين المدرس، ويبدأونها بإشارة منه، فيغـيرون من حركاتهم أو يعدلون من توقيتهم؛ وفقاً للاصطلاحات والرموز المعروفة بينهما.

ومثال ذلك: عند لعب الأطفال قطارات الـسكة الحديد، فإن المدرس يعطى إشارة البـدء والنهـاية لتـحرك الـقطار، وعندمـا يمثل الأطفـال حيـاة الجنود فـإنهم يبـدأون هجومهم بإشارة من قائدهم، فإما يزحفـون بهدوء وحذر، أو يهجمون كالأسود على عدوهم. ويمكن للمدرس أن يبين اتجاهات الحركة بالقول أيضا.

وأمثلة ذلك: ناحيـة السور أو الحديقة أو نهاية الملعب.. جـرى ـ مع إشارة كذلك بيده.

وكذلك يمكننا أن نسـتخدم الكليات القـصيرة الواضحـة مثل (ابتدأ)، (استعد)، (قف)..... إلخ استخداماً نافعاً فى نداءتنا.

أما صوت المدرس، فيـجب ألا يكون مملاً أو غير واضـح ـ والمثل الأعلى لصوت ـ المدرس هو ذلك الصوت الذى تنبعث منه الحياة والمرح والنشاط والهدوء، مع القدرة على التكيف والتغيـر ليناسب طبيعة التمرينات المخـتلفة ـ ونحن لا يمكننا أن ننكر ما للصوت من أثر ـ فـفى سرد القصص الحـركية مـثلا يجب ألا يخرج الكلام سـريعاً، كما يجب أن يشمل النغم المضبوط، الذى يسـاعد على تعرف نوع الحركة وروحها ـ وعلى العـموم فـلابد للصـوت من أن يكون مـقبـولاً، ترتاح إليـه النفس حـتى يضع المستمـعين الصغار فى الجو الصـحيح المضبوط؛ لكى يظهـروا سرورهم الأعظم، أو يثيرهم فى وقت الشدة أو يحذرهم ساعة الخطر... إلخ.

مثال:

وفيما يلى مـثال يظهر شوق الأطفال وقدرتهم على تحويل انفـعالاتهم إلى حركة

وعمل. وفكرة اللعبة هى تمثيل بعض مظاهر حياة الفلاح فى ريف الإقليم المصرى، فنبدأ فى أن نستعرض مع الأطفال صوراً متعددة عن حياة الفلاحين المجاهدين فى الأرض الخضراء ـ ثم تبدأ اللعبة بإن يكون الفلاح راقداً ممثلا النوم بعد الإجهاد والتعب، ثم سرعان ما تصيح الديكة، ويستيقظ من نومه ويذهب ليغتسل ويصلى الفجر. وهنا يشرح المدرس صعوبة حياة الفلاح، وكيف يجاهد فى سبيل عيشه فيعزق الأرض ويحرثها ويبذر الأرض ويروى النبات، ثم كيف يحصده. ويدربه ثم يجمعه. كما أنه يعتنى بحيوانه الذى يساعده فى عمله، ويزوده بالألبان التى يصنع منها غذاءه ويبيع فائضه. أما زوجته فتعنى بتربية الدواجن، وتجمع البيض، وتساعده فى عمله، فى حين أن أسرته جميعها تتعاون معاً فى بناء منزله وحراسة أرضه.

إن مثل هذه اللعبة التمثيلية تدعو إلى مرح الأطفال وحماستهم واتساع ـ دائرة خيالهم ـ كما أنها تجعلهم يبدون فى مظاهر تتناسب وهذه الحياة الطبيعية الحرة فيعيشون فى جو مثير شيق. إن المرح والسرور المنبعثين من مثل هذه الألعاب الحركية يعتبران من أهم مظاهر الصحة البدنية. والتعبيرات التلقائية للمرح والسرور ذات قيمة نفسية عظيمة، وعلى ذلك فلابد للمدرس الماهر من أن يضع هذه الحقائق محل الاعتبار.

ملاحظة حركات الأطفال وتقدير تقدمهم:

كيف يسير الطفل فى نشاطه؟ هذا هو السؤال الذى نسأله من وقت إلى أخر، وسوف يكون الجواب مهما كان بسيطاً حكماً من الأحكام، ومتصلاً بالمقارنة وتحديد نواحى الاختلافات التى يمكن أن ننظر إليها؟ وما النواحى التى يمكن أن توضع محل المقارنة؟

قد ننظر إلى الطفل بالنسبة لماضيه، ونقارنه بما كان عليه فى الأسبوع الماضى أو منذ ستة أشهر، أو منذ سنة ماضية. فحكمنا عن (الآن) يرتبط بمعلوماتنا عن (الماضى) وكلاهما يلقى ضوءاً على المستقبل.

وتختلف الأحكام التى تعتمد على مظاهر نمو الطفل عن الأحكام التى تعطى

بمقارنة الطفل بطفل آخر، أو الأحكام التى يعطيها المدرس بمقارنة تحصيله بمستوى التحصيل العام لتلاميذ فصله.

وعندما نرغب فى تقويم تقدم الطفل، فسوف نضع محل الاعتبار الاختلافات بين تحصيله فى الأسبوع الماضى مثلاً، وفى هذا الأسبوع، وفى السنة الماضية، وفى السنة الحالية وبين التلميذ من سن السادسة وزميله من السن نفسها.

والمهم أن نقدر كيف نقيس هذه الاختلافات ـ فالاختلافات فى الطول والوزن والمسافة، والدقة فى الرمى، والسرعة فى الجرى، والارتفاع فى الوثب يمكن أن تقاس بدقة، وتجمع الحقائق من هذه النواحى أمر مهم؛ خاصة إذا تم فى أوقات مختلفة وسجل أولاً بأول. ومع ذلك فالصورة التى نحصل عليها من هذه التسجيلات لا تعتبر كاملة، فهناك مثلا بعض الحقائق المتصلة بعدد مرات تكرار المجهود أو عدد نواحى النشاط المختلفة التى اختارها الطفل، والمدة التى قضاها الطفل فى كل نشاط.

وقد نقارن الطفل فى هذا الاتجاه بأطفال آخرين أو نقارنه بنفسه فى مراحل سابقة، كما أن هناك نواحى اختلاف بالنسبة لميول الطفل واختياره لنواحى النشاط، فهناك من يفضل الرسم والنقش وآخر يميل للتسلق بدلا من اللعب بالكرة، فى حين أن آخر يفضل القراءة بدلا من اللعب بالكرة، فى حين أن آخر يفضل القراءة بدلاً من المجهود العنيف.

وقد يلاحظ المدرس مثلا أن ثلاثة أطفال فقط أمكنهم أداء حركة «عجلة العربية» فى بداية العام، وأن نصف الفصل فقط استطاع الوثب ارتفاع ثلاثة أقدام ـ ثم فى نهاية العالم، استطاع ثلاثون طفلا عمل حركة «عجلة العربية»، فى حين أن الفصل جميعه استطاع أن يثب ارتفاع ثلاثة أقدام، وأن عدداً منهم أقل وثب أكثر من ذلك. مثل هذه المعلومات التى تظهر على صورة أرقام قد تعطى هيكلا لملاحظات أخرى من الطابع نفسه. ونحن نريد أن نعرف ماهية هذا الطفل. ويدفعنا هذا إلى الانتقال إلى ميدان آخر هو ميدان الصفات فنقول مثلا... هو «مملوء بالحيوية»، أو «خامل» أو «حساس» أو «هادئ»، أو «عنيد»؛ فمثل هذه الصفات يمكن أن تملأ الفجوات داخل الهيكل الرقمى المسجل وحوله.

ونحن عندنا نلاحظ الحركة.. فقد نرى فى أثناء وثبة طفلين لارتفاع معين ونجاحهما فى ذلك، أن أحدهما أتم الوثب بسهولة، فى حين أن الآخر وثب وثبة متصلبة غير رشيقة، ويستطيع المدرس الماهر أن يلحظ الفارق بين الاثنين، ومثل هذه الملاحظة لايمكن تسجيلها بالأرقام، وإنما تسجل فى «عقل العين». ومع أن هناك أفرادا يستطيعون الملاحظة الدقيقة، إلا أن هناك اختلافات واضحة ترجع إلى عوامل اعتبارية فى نفس الملاحظ، ويجب ألا ننسى ميوله التى تدفعه للملاحظة فى ناحية أكثر من غيرها.

وتعتمد ملاحظتنا كمعلمين/ كمعلمات ـ عن تقدم الطفل ـ على الطريقة التى ننظر بها إليه، فقد ننظر إليه من ناحية تسجيلاته، وقد نقارن تحصيله بتحصيل غيره من الأطفال، وقد نضع محل الاعتبار العاملين الاثنين معاً. بالإضافة إلى ذلك.. فقد ننظر إلى الطريقة التى يؤدى بها الطفل الحركة، كما أن تقييم الطفل قد يختلف بالنسبة لطبيعة النشاط الذى يمارسه ـ ففى الألعاب مثلاً، قد لا نستطيع تقويم الطفل بطريقة التسجيل، فى حين أن التقدم فى الألعاب قد يسجل بطريقةأخرى؛ إذ إن الصفات المرنة التى تتطلبها الألعاب لايمكن تسجيلها وإن أمكننا ملاحظتها.

وفى ملاحظة نمو الحركة، هناك صفات عديدة يمكن أن تكون فى أذهاننا ـ فقد نصف الطفل من ناحية المجهود والسرعة والتأخر والبطء والجلد والقوة والخفة والثقل والاسترخاء والمرونة ـ أو قد نصفه باصطلاح أعم كالنشاط والحيوية أو الخمول والسكون. وكلما كانت فترة الملاحظة قصيرة، قل مدى الاختلافات، وصعب تقويم التقدم. وفى بعض الأحيان يبدو أن الطفل فى حالة ثبات دون أى تقدم، أو حتى فى حالة تأخر، ومثل هذه ا لظاهرة تعتبر طبيعية فى عملية التعلم.

وهناك طرق أخرى عديدة يمكن بها ملاحظة التقدم، الذى يصيب الطفل فى نواحى سلوكه، فقد يكون هناك نمو فى القدرة على التعاون مع الآخرين، أو فى القدرة على العمل التخيلى والتعبير عن الأفكار والإحساسات. ومع كل ما تقدم، فعلى الرغم من أن الأطفال فى المرحلة الابتدائية يكتسبون مهارات فى كثير من

النواحى الحركية، إلا أن هذه المرحلة يمكن أن تسمى بمرحلة الاستكشاف.. فهم يتعلمون الجرى والوثب والزحف واستخدام اليدين والتحرك بكفاية والتعبير عن النفس، ولكن مع أن قدراتهم على التحكم أو الجلد تزداد، فإن أغلبهم لم ينضج بعد فى الصفات الضرورية، التى تتضمنها ألعاب الفرق وألعاب القوى (ألعاب الميدان والمضمار).

ويمكن ملاحظة النمو الحركى والحكم على كفاءة الأداء، فى ضوء ما يلى:

النمو الحركى واختبارات الحكم على كفاءة الأداء:

بدء مرحلة المشى تتطلب:

(أ) نضج الهيكل العظمى. (ب) ونضج العضلات.

(جـ) النظام العضلى العصبى.

مع اكتمال حاستى الإبصار والسمع اللازمتين لمساعدة الطفل على المحافظة على التوازن أثناء السير.

وكما سبق.. فإن الطفل يستطيع السير بمفرده، عند عمر ١٣ ـ ١٤ شهراً.

وتكون الذراعان مفرودتين للخارج، يحركهما على شكل أمواج للحفاظ على توازنه.

ومع نمو العضلات فى القوة ومع تحسن التوازن، تنضج أنماط السير، ويتحسن السير عند عمر ٢,٥ سنة.

وببلوغ الطفل السنة الأولى من العمر، تكون حواسه قد اكتملت التطور، فعن طريق العين يصل إلى الهدف بحيث يمكنه أن يسجل اللون والخط، ويمكنه عن طريق الأذن أن يميز نوعية الصوت.

كما أن النظم العصبية ترسل الإشارات فى الوقت المناسب إلى مراكز الاستقبال المرادفة لها.

ولكن يظل ترتيب البيانات الحسية فى طور النمو أو تحت مرحلة التطور، وتتميز خطوات الطفل بتلاصق الركبتين وتباعد القدمين، وهو ما يطلق عليه «الركبتان

المطرقتان Knock Knee»، وتظل الركبتان على وضعهما حتى السادسة من العمر؛ حيث تختفى هذه الظاهرة.

والكرة هى أولى اللعب التى يمارسها الطفل، فيبدأ بالبالونات ثم الكرة الكاوتش ثم الكرة البنج بونج.

ومن حركات الكرة يتعلم الطفل الفرق بين الارتفاع والعمق، الأمام، الخلف، فوق وتحت، والدوائر.

وتحتاج هذه اللعبة إلى شريك مع الطفل، يبادله القفزات لرفع كفاءته ولتأمين حركته.

التدريب على السير حافى القدمين لتقوية عضلات القدمين، مع تركه يسير على أرض صلبة مختلفة فى طبيعتها كالرمال - الخشن - أرض غير مسطحة أو غير مستوية.

السباحة .. وهذه يمكن تدريب الطفل عليها حتى قبل مرحلة تعلم المشى، وهى أساس الحفاظ على التوازنات وتحديد الاتجاهات.

اللعب فى مجموعات أثناء الدراسة الابتدائية كلعب الكرة، الجرى، نط الحبل، الحجل، المرجيحة.

الرياضة التى تنمى التوازن عند الطفل كركوب العجل.

السير على المتوازى يضبط توازن الجسم.

وفى سبيل ذلك لا يكفى التدريبات القصيرة؛ لأن الأطفال فى حاجة إلى معاملة معقدة تجمع بين اللعب والرياضة، ويتم التدرج فيها من ناحية الصعوبة.

ومن خلال الحركات العنيفة بشعر الطفل بذاته.

ويجب أن يوضع فى الاعتبار أنه بتنمية كفاءة حركة الطفل.. إنما يفتح له بوابة للمعرفة الذهنية والإشباع العاطفى.

ويكن للمعلم/ للمعلمة أن تصمم لطفل الروضة بعض الألعاب الابتكارية، التى

تستخدم فيها الأدوات الصغيرة(*)، وهى: الأعلام الصغيرة ـ الأطواق بكافة أحجامها ـ أكياس الحبوب ـ الحواجز الفنية على شكل حيوانات لتغيير حركة الأطفال فى الملعب ـ الورود ـ سلات الزهور ـ القفازات (عرائس، جوانتى لتقسم الأطفال حسب الألعاب التنافسية مجموعة الأسود ـ العصافير ـ الدب ـ الحصان).

وتهدف المهارات الحركية تدريب الطالبة على كيفية تدريب الأطفال لعضلاتهم الصغيرة، وكذا تدريب العضلات الكبيرة، وإعداد الألعاب المناسبة لنمو الأطفال الجسمى والعضلى. ويستهوى الأطفال الصغار:

(١) ألعاب الجرى البسيط مع النط والزحف فى مكان محدد، وتستخدم الأعلام الصغيرة فى عمل مربعات كبيرة على الأرض والأطواق؛ لعمل دوائر على أساس أن يجرى حولها الأطفال.

(٢) تستغل الحواجز فى تغيير حركات الأطفال، وفقاً للشخصية المرسومة على الحواجز من قفز، مثل الأرنب إلى دب مثل الدب، و..هكذا.

(٣) يقسم الأطفال مجموعات (أعلام حمراء) (أعلام خضراء) والمجموعة الأحسن هى الأسرع فى الرجوع لنقطة معينة، كما فى الدائرة الأسرع.

(٤) ألعاب المساكة أيضاً يستهويها الصغار (المسك بالحبل ـ المسك بالأعلام ـ المسك بالزميل).

(٥) المسابقات الحركية الموسيقية:

١ـ مسابقات ثنائية بين طفلين، تستخدم فيها أكياس فى الأرجل (الشوال مطبوع أو بخامات فنية)، ويشجع الفائز من قبل بقية الأطفال وفقاً للوحدة المطبوعة.

٢ـ مسابقات جماعية (مجموعتان) تستخدم لتصنيف المجموعات أكياس عليها أقنعة تمثل رمز كل مجموعة (أسود ـ نمور)، (الأرانب ـ السلاحف).

٣ـ أقنعة تلبس بالرأس (الوحدة الفنية عليها تمثل شكل الحيوان).

٤ـ مسابقات بين كل طفلين وطفلين باستخدام عصا التوازن.

(*) شكل (٢) بالملاحق فى آخر الكتاب.

ويراعى فى هذه المسابقات استخدام الموسيقى المصاحبة وعند توقفها واسترسالها تتغير الحركة أو تتوقف، تستغل الحركات المتنقلة كالوثب والجرى والتوقيت فى تدريب عضلات الطفل الكبيرة، كما تستغل الموسيقى فى تشجيع الصغار على الإتيان بالحركة والانتباه.

اللعب الإيهامى:

يهدف هذا اللعب تقمص الأدوار فى الحياة الطبيعية (الأسرية والمهنية)، وهذا بدوره يؤدى إلى تعرف حاجات الطفل وبعض جوانب شخصيته، كما يتحقق من خلال اللعب الإيهامى القيام ببعض الحركات؛ وفقًا لوظيفة كل شخصية، ويترتب على ذلك تدريب عضلى تلقائى بدون جهد أو عناء.

وتتمثل أركان اللعب الإيهامى فى:

[بيت العروسة - بيت الدب - النجار - اللحام - الحيوانات المختلفة لتحقيق تناولها بيد الطفل ومداعبتها والتحدث معها إن أمكن - بعض أنواع الطيور - بعض الزواحف - نماذج لسوبر ماركت بأركانه المختلفة من ألبان وفاكهة وخضار ومعلبات - صيدلية - حوض سمك - الملاهى - مكونات المنزل - الحديقة].

وفى هذا النشاط يقوم الطفل بمعايشة الأدوار وتقليد الصوت، والحركة لما يدركه وتحسه مشاعره من وجودها الفعلى أو المتخيل، كما تحقق الألعاب الجماعية مشاركة وتعاون وتحويل الطفل من إنسان أنانى إلى شخص اجتماعى، يحافظ ويحترم حقوق الآخرين، ويعرف ما عليه من واجبات.

ثانيا: العلاقة بين الأداء الحركى وتعلم المفاهيم لدى طفل الروضة:

إن الأنماط العصرية للحياة قد أدت إلى تقليص الحركة التلقائية للأطفال باستخدام الأجهزة الحديثة (تليفزيون - الكمبيوتر - التليفون - السيارات).

والبرامج الحركية تعتبر وسطاً مباشراً للتعلم التلقائى لأطفال ما قبل المدرسة، لأنها توفر تغذية مرتدة فورية (Feedback)، والتى لا تعتمد كثيراً على الاستجابات

اللفظية، فهى مناسبة للطفل فى هذا السن؛ خاصة أن الطفل يعبر عن كفاءة الذات بإمكاناته الجسمية ويتحكم فى تحريك جسمه. وهذه المهارات الحركية الجسمية ترتبط بالمهارات المعرفية والعقلية، فى ضوء فهم الطفل للبعد والمسافة والسرعة والوزن والاتزان، (جالاهو (38-292) ,Galahu, 1982 .

وتشير عواطف إبراهيم إلى «أن طفل الخامسة يستطيع أن يدرك النظام التتابعى للأحداث، إذا ارتبطت بنشاط ذاتى» ١٩٧٨ (٨: ١١١).

ويشير منير كامل العصرة ١٩٧٦، إلى «أن طفل ما قبل المدرسة يدرك مفهوم الزمن فى ضوء تسلسل الأحداث ودمج المسافات، ويستطيع تقدير الوقت ومدى احتياجه لوقت أطول، فى ضوء استمتاعه وإحساسه بالبهجة أثناء تأدية النشاط؛ فيكتسب مفهوم الزمن وسرعته بتوافقها مع ممارساته وأفعاله» (١٥ ـ ٢٨٠).

ويشير هولت ١٩٧٥، Holt إلى «أن المفهوم النامى عن الوضع والاتجاه يشكل صعوبة فى التدريب على الحركة لدى الأطفال الصغار» (٤٦ ـ ٢٦٤).

ويذكر عبدالفتاح صابر ١٩٧٨، «أن مفهوم الزمن يرتبط بمعالجة مفهوم الحركة والسرعة؛ لأن المفاهيم ترتبط ببعضها منطقياً» (١٥: ٩٢).

وتؤكد سمر روحى «أن التعبير الحركي المناسب للطفل يتطلب معايشة حركات متنوعة وقوة وملاحظة وانتباه سمعى، وتعتبر أن معايشة حركات الشعوب ملائمة للأطفال فى هذا السن» (٨: ٩٣).

يشير ارمسترونج (Armistrong, 1991: 23) إلى أن الدراسات الحديثة قد أظهرت أنه يوجد احتمال كبير لتزايد المشكلات الصحية بين أطفال اليوم فى المستقبل، عندما يصبحون فى مرحلة البلوغ لعدم ممارستهم للتدريبات البدنية فى مرحلة مبكرة؛ خاصة فى سن (٥ ـ ٧ سنوات)، وهذه المشاكل تتعلق بالقلب والأوعية الدموية (٢٣: ٧ ـ ٢٤٥).

ويشير روبروتون وهالفرستون Roberton, H. 1984 إلى أن الكفاءة البدنية

تتحقق لدى الأطفال باستخدام الاستراتيجيات الإيجابية فى برامج الأداء الحركى، المتمثل فى اختيار الملابس واختيار التوقيت المناسب والمشاركة، وتصف أن هذه الاستراتيجيات تشجع على الاندماج فى الحركة، وتنمى كفاة الإحساس بالذات وتقديرها»، ويؤكد ذلك لازالو وبريستو Lazalo, AB, 1985 (٥٧ ـ ٦٩)، (٥٧ ـ ١٤١).

«وقد اعتبر الأداء الحركى ضمن مجموعة القيم الجسمانية، التى تتمثل فى الإحساس بالراحة والصحة وسلامة الجسم والرفاهية»، (١٣ : ٩٣).

وتشير نادية الدمرداش ١٩٩٢ إلى «أن الشخص لكى يؤدى تعبيراً حركياً.. فإنه يجب أن يعيش فى جو الفكرة، التى يقوم بالتعبير عنها ويعيش فى موسيقاها حتى يستطيع التعبير عنها بشكل طبيعى، كما تمكنه دراسته المتكررة للتعبير عنها من اختيار أكثر الحركات ملاءمة» (١٧ : ١٥).

ويؤكد Flinchum, B. ,1975:2 فلنشوم «أن القدرة على الحركة تخلق فرصاً هائلة للأطفال؛ لكى يستكشفوا بيئتهم، ويعتبر أن المهارات الحركية تشكل مجالاً حاسماً للطفل لاكتشاف وتوسعه البيئة» (٣٧ ـ ٢).

وترجع أهمية النشاط الحركى فى مرحلة ما قبل المدرسة؛ لأنها تمكنه من إحساسه بالسيطرة على جسمه، وتعتبر نقطة انطلاق للإحساس بالسيطرة على العالم Holt, 1984:6 (٤٧ ـ ٦).

وقد أكدت بحوث Cratty, 1982 كراتى «أن الطفل الذى لا يستطيع أن يسيطر على حركاته يكون إحساسه بذاته ضعيفاً، ويواجه مشاكل عدم التوافق الاجتماعى؛ إذ إنه صورة الذات تعزز من خلال مهارته الحركية (٣٤: ٤٥).

ثالثاً: العلاقة بين الأداء الحركى والحركات الشعبية:

يشير جالاهو إلى (Gallahue, 1989) أن الحركة من خلال الرقص تعتبر وسيلة فريدة ومباشرة للتعبير والتمثيل، وتعتبر وسطاً تعليمياً تلقائياً للأطفال للاستكشاف من خلال ما يقومون به من تعبيرات راقصة» (٣٩ ـ ٣٥٦).

وقـد اعتـبر الرقص الشـعبى نشـاطاً بدنيـاً، يؤثر بصورة واضـحة فى بناء الجسم وتشكيله، لما يمتاز به من حركـات متنوعة وعديدة، ويضيف كثـيلاً من التعلم، وينمى الإحساس بالإيقاع والمسافة، ويكسب القوة والحيوية والتحرك بنشاط (١٦ : ٧٧).

كما أن الرقص الشعبى يكسب الفرد قيماً اجتماعية باشتراكه فى جماعة الرقص، حينما يقـبل مسئولية اللعب والانتمـاء للمجموعة، وكيف يشـارك فى صنع السعادة للآخـرين؛ إضافـة إلى أنه يمثل جـزءًا من تراث الشعـوب العريـقة، باعـتبـاره فناً من الفنون التى صاحبت الإنسان منذ نشأته، ويعتبر من دلائل نهضتها (١١٤: ١٠٥).

ويعبـر الرقص الشـعبى عن التـشكيل الرمزى للشـعب، يتحـرك فيـه وفقاً لـتراثه وطبيعـته العامة، كـما يعبر عن خطوط وحـركات نابعة من البيـئة بعاداتها وتقـاليدها المميزة (١٧ : ٧١، ٨٦).

وتشـير فـاطمة العـزب، ١٩٨٨ إلى أن الأطفـال فى المراحل الأولى من عمـرهم يكونون منفتحين على الخبرات الجديدة، ومـتحمسين لمزاولة عديد من اللعب المتنوع؛ خاصة الأنشطة ذات الايقاع والدراما (٩ ـ ٥٦).

إن الرقص الشـعبى لا يعـتبر فـقط مرآة للشـقافـة التقليـدية، أو انعكاساً لـلارتباط بالأرض والظروف الجغرافيـة والتاريخية والحيوية المحلية والظواهر الطبـيعية، بل إنه يعمل أيضاً علـى زيادة الصلات والفهم الأفضل للشعـوب الأخرى ومعرفـة حياتهم ورموزهم.

من هذا المنطلق اعتبر الرقص الشعبى وسيلة لتعرف البيئة، وإظهار حياة المجتمع الذى انبعث منه، وانعكاس لحياة الشعب بكل ما فيها.

وقد أكدت دراسـة هنا عفيفى ١٩٩٣ على أن برامج الألعـاب الشعبية لهـا علاقة كبيرة بالتكيف الشخصى الاجتماعى، لدى أطفال ما قبل المدرسة (١٨ : ٣٨).

وأكـــد Cratty كراتى «أن الرقص الشـعبى نشاط غـير تنافسى، يمكن أن يسهم بفاعلية فى المجال النفسى والمعرفى» (٣١: ٤٤).

وتشير نادية الدمرداش ولوثر هالسى (Louther Halesary) «أن الرقص الشعبى

تم إدراجه ضمن التعليم فى المدارس الأمريكية؛ لأنه يشحذ خيال الطفل ويعطيه جرأة فيدفعه إلى الإبداع، واعتبره من أفضل الوسائل لفهم الشعوب».

وكذلك يشير دانيال بريسكوت (Daniel Prescott) إلى «أن ممارسة الرقص الشعبى تساعد على تقدير الحاضر فى ضوء التراث. ويعتبر تطويراً تدريجيًا للماضى، وهذا فى حد ذاته يساعد على فهم وتقدير الثقافات المعارضة» (١٧).

وفى إطار ماتقدم.. فإننا نحتاج إلى صياغة نماذج جديدة للتعليم، تساير النمو التلقائى النابع من طبيعة الأطفال، بما يحقق إبرازاً للهوية الثقافية والثقافات الأخرى؛ حتى نكون جزءاً من الحركة الكونية فى العصر الجديد.

وفيما يلى نعرض بعض الدراسات، التى تناولت العلاقة بين الأداء الحركى والألعاب الشعبية وتأثيرها على الأطفال بالروضة:

* دراسة ماريان سمبسون (Simpson, Marian, 1977: 59):

اهتمت بتضمين برامج للتربية البدنية، وبتوفير خبرات تنمى الوعى بالجسم والتوازن الديناميكى وقوة العضلات والوعى بالفراغ لأطفال (٥ ـ ٦ سنوات)، واستغرق برنامج ٣٣ أسبوعاً. وضعت الخطة واهتمت باختبارات فهم الحركة، ونماذج الحركة، واهتمت بالرقص الشعبى بصفة خاصة، وتم اقتراح أنشطة فرعية يجب تضمينها فى المهارات الحركية المرئية (٥٩).

* دراسة شابمان باربارا (Chapman, B. 1985: 32):

أعدت هذه الدراسة برنامجاً فى الرقص الشعبى لزيادة إحساس الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة (٣ ـ ١٢ سنة) بالثقافة فى ولاية كارولينا بأمريكا، وأوضحت الدراسة أن الرقص الشعبى والفنون الشعبى المتمثلة فى الموسيقى والفنون المسرحية والفنون المرئية، ساعدت على الاستثارة السمعية والبصرية والسمعية وإنتاج الحركة، وأتاحت لهم فرصة نمو مهارات التفكير المعرفى، وتكوين أفكار ومشاعر واتجاهات نحو الناس المنتمية لشعوب مختلفة، وأكد ذلك تسهيل الاتصال بتراثهم. وقد تحدث

الفنون الشعبية تعبيراً صادقاً من تنوع الثقافة، متمثلة فى الرقص والموسيقى كفنون مرئية (٣٢).

* دراسة أندرسون وماريان (Anderson, Merian, 1992: 25):

اهتمت ببرامج التربية الحركية للأطفال من الحضانة حتى الصف الثامن، وأشارت إلى أهمية تحقيق التوازن بين احتياجات الأطفال البدنية ومستويات الحركة، التى تبدأ بتدريبات لليونة والنشاط والحيوية، ثم تتدرج إلى المهارات الحركة والتدريب على التوافق الحركى الموسيقى، واهتمت بصفة خاصة بالرقص الشعبى الدائرى والمرجع (٢٠).

* دراسة كارول جيرى (Carroll, Jeri 1993: 35):

لتعليم الأطفال فى مرحلة الحضانة الثقافات المتعددة، استخدمت طريقة الوحدات قدمت موضوعات (أعياد الميلاد - الاحتفالات - الملابس - الأباء - الأجداد - الطبول - العائلات - الزهور - الأطعمة - المنازل - الأسماء - العام الجديد - المسارات... الخ). وأظهرت الدراسة ارتباط بعض الموضوعات فى تسهيل معرفة الأطفال بالثقافات (٣٠).

* دراسة ويدكايند (Wedkind-Almite, 1993: 06):

أكدت هذه الدراسة ضرورة تضمن الرقص الشعبى من الحضانة إلى الجامعة، لأنه لا يقدم فقط معلومات عن الدول الأجنبية، بل إنه يعطى معرفة بالثقافات الخاصة المستقبلية. وكان المدرس يختار رقصة مبتكرة، ويعلمها لعدد معين من الأطفال، ويدربهم عليها، بالإضافة إلى بعض الأنماط الأخرى من الرقص الشعبى، وكانت المناقشة والتقويم تتم فى ضوء قائمة ملاحظة للأداء المسجل بالفيديو (٦٠).

* دراسة شانج هيدى (Chang, Hedy, 1996: 36):

اهتمت باستخدام المقابلة الفردية للأطفال وأسرهم بالمنازل لتوعيتهم، وتوضيح طريقة إعدادهم لمعرفة المجتمعات المختلفة المتنوعة، ومعرفة جوانب التميز ومبادئه،

مستخدمة الاستراتيجيات المناسبة بالثقافات. واهتمت الدراسة بكيفية مساعدة الآباء المعلمين فى زيادة وعى الأطفال بثقافات العالم المتنوعة (٣١).

* **دراسة أندرونى هيلين (Androni, 1997: 21):**

اهتمت بتوعية الطفل الأريترى فى مرحلة ما قبل المدرسة بالثقافات المتعددة، واستخدمت الاستراتيجيات المناسبة فى طرق التدريس، آخذين فى الاعتبار التأثيرات الاجتماعية، وماهية الدولة الأجنبية، ودور العلاقة بين المجتمع والثقافة (٢١).

* **دراسة رينك ميليزا (Renck, M. 1997):**

أكدت هذه الدراسة فاعلية استخدام الفلكلور الشعبى؛ لتهيئة الأطفال فى أعمار (٣ ـ ٨ سنوات) لتعليم الثقافات المتعددة، بالنسبة للثقافة (٩٩ دولة).

* **دراسة لانجام باربرا (Langham B. 1997: 56):**

اهتمت بتقديم معلومات تاريخية عند تدريس ثقافتى الهند وأمريكا للأطفال ، وتم تدريبهم لتكوين مهارات تقدير فنون الثقافات واحترامها، تضمنت مجال النسيج والسجاد والخزف والمشغولات الذهبية والفضية والورقية والحلى، وعن طريقها استطاع الأطفال المقارنة بين الميراث الثقافى للهند وأمريكا (٥١: ٢٢ ـ ٣١).

* **دراسة مايكل برنارد (Michaelis, Bernhard 1997: 53):**

آوضحت هذه الدراسة كيفية استخدام استراتيجيات التعليم فى مشروع (Hed-start هيدستمارت)؛ لتعليم أطفال ما قبل المدرسة الفروق بين الثقافة الهندية والثقافة الأمريكية، واستخدمت استراتيجيات اللعب، وأنشطة الألعاب والكتب (٥٣: ٣٤ ـ ٣٩).

* **دراسة هارتك شيرل (Hortk, Cheryl, 1997: 43):**

استطاعت أن تعد قائمة بالمصادر المختلفة، التى تساعد المعلمين فى تكوين استعداد لتعليم الثقافات المتعددة للأطفال من (٥ ـ ٨ سنوات)، بتخصيص مناطق داخل الفصول، تزاول فيها الأنشطة الخاصة بالثقافات المتعددة (٤٣).

* دراسة ويبر: (Webber, Desiree, 1998) :

تم تقـديم الموسـيقى والأزياء القومـية والألعـاب والصور المكبـرة Postor ، وتم تقديم قوائم مرجعـية لكل ثقافة جديدة واستخدام مـسرح العرائس وعرائس الأصبع والايقاع الحركى المصـحوب بأغنيات شعبـية. وأوضحت هذه الوسائل فاعليتها فى الوعى بالثقافات المتعددة لدى الأطفال، وكـانت الدول المختارة: أستراليا ـ البرازيل ـ الصين ـ الكاريبى ـ مـصـر ـ غـانا ـ اليـونان ـ الـهند ـ أيرلندا ـ إيطاليـا ـ المكسـيك والولايات المتـحدة الأمـريكيـة. وقدمت كل ثقـافة من خـلال أوفـرهيد بروجكتـور Overhedprojector ، واستخدام مدخل القصص (٦١).

من العرض السابق، نستخلص مايلى:

١ـ يمكن تدريس الثـقافـات المتـعددة للأطفـال فى مـرحلة ما قـبل المدرسـة بتقـديم مـعلومـات تاريخيـة عن الدول المخـتلفـة فى الثقـافـات، من خـلال الإحسـاس بفنونهم. وتضـمنت أنـشطة الأطفـال أعمـالاً مـهـارية (النسـيج ـ صنع سـلات وسـجاد وأشـغال فـنية من الخـرز والورق والفـضة والحلى، كـمـا يمكن مقـارنة الثقافات وبعضها). (لانجام بربرا Langham, Barbra, 1997) (٥١).

٢ـ يمكن إعداد وحدات تعليمـية لموضوعات مألوفة لدى الأطفـال ثم تتسع؛ لتشمل مواد ثقافية غير معروفة، تشمل الاحتفالات ـ الملابس ـ المنازل ـ اللعب. (كارول جيرى Carroll, Jerri, 1993) (٣٠).

٣ـ تحقق برامج الرقص الشعـبى هدف الاتصال بالثقافات لأطفال مـا قبل المدرسة، وتطور إحساس الأطفال بتكوين رؤية حسية سمعية بصرية واضحة، تساعد على تكوين الوعى بإنتاج الحركة التعبيرية المناسبة.

٤ـ بعـمق استـخـدام الوسائـط التـعليمـية الثـقافـات، ويسـهل فهـمهـا (شـابمـان وباربـارا Chapman, 1985) (٣٢).

٥ـ تحقق طرق التـدريس وطرق إعداد المعلم تربية الطفل فـى ظل الثقافات المتـعددة (أندرونى هيلين Androni H., 1997) (٢١).

٦ـ تم تخطيط الوحـدات التـعليـمـيـة بحـيث تحـقق التـوازن فى الأنشطة البـدنيـة

المصحوبة بمادة موسيقية، تساعد على تحقيق النشاط والحيوية، وفقًا للمرحلة العمرية للتلاميذ (أندرسون وماريان Andreson, Marian, 1972) (٢٠: ٥٢).

٧- التدرج فى إعطاء الحركات يسهل فهم الحركة ومعرفة أنماطها، كما تساعد النماذج والتسجيلات الصوتية والفيديو كاسيت (Vidio Cusett) مثل استخدام الرقص الشعبى فى تقديم الثقافة (ماريان سيمسون Marian Simpson, 1977) (٥٩: ١٠٤).

٨- يمكن استخدام الدراما لتسهيل فهم الثقافات المتعددة، ويتوقف ذلك على حجم المجموعات وتنوعها واستخدام الرحلات، وشرائط التسجيل.. كل ذلك يساعد على الاتصالات الفعالة بين الأطفال.

٩- الاهتمام بالرقص الشعبى لايعطى معلومات ثقافية فقط عن الدول الأجنبية، بل يعطى معرفة بالثقافات الخاصة المستقبلية (ويدكند الموت Wedekind,A. (1993) (٦٠: ٦٧).

١٠ - الاهتمام بالثقافات المتعددة ينمى الثقة بالذات، من خلال التعبير الحركى والنماذج المسجلة بالفيديو كاسيت (بيتى جانيك Beaty Janis, 1997) (٣٠).

١١- ضرورة تعليم الثقافات المتعددة باستخدام تكنولوجيا التعليم فى مرحلة الطفولة المبكرة (بانير Piner, 1998) (٦٢: ١١٢).

١٢- يمكن أن تنقسم إلى الثقافات المتعددة:

أ - الشعور الاجتماعى Social Consciousness، ويتمثل فى الميل إلى استحسان كل ما هو مورث، وينتج عن ما ألفه الناس.

ب - بوتقة الانصهار Melting Pot يشمل معظم الموروثات والخبرات العديدة للأفراد والشعب.

جـ - الشعور بالتراث الثقافى Culturally Consciousness betratury واختيار أفضل العادات والتقاليد المميزة للشعب، بإعطاء نماذج مشرقة يشعر أمامها الأفراد بالفخر، عن طريق تقبل قبول الثقافة (Harris, 1991) (٤٢: ٣٧ - ٤٤).

مراجع

١ـ ثويبة لاشين (١٩٨٨): برامج التربية البدنية لأطفال الروضة، مذكرات بكلية البنات جامعة عين شمس.

٢ـ حامد زهران (٢٠٠٠): علم نفس النمو، عالم الكتب، القاهرة.

٣ـ حامد زهران (٢٠٠٢) الصحة النفسية، عالم الكتب، القاهرة.

٤ـ سيد محمد غنيم (١٩٧٧): «مفهوم الزمن عند الأطفال» ـ عالم الفكر المجلد الثامن العدد الثانى وزارة الإعلام ـ الكويت.

٥ـ صفاء رومانى (١٩٩٨): تنشئة أطفال يحبون التعلم، مترجم ـ سوريا عن مكارين فايدن دار طلاس دمشق.

٦ـ عبدالفتاح صابر: (١٩٧٨) «دراسة لنمو إدراك الزمن لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال، المرحلة الابتدائية»، ماجستير ـ تربية عين شمس.

٧ـ عبداللطيف المدلك (١٩٧٣): «نمو مفهوم المكان وعلاقته بالخبرة عند الأطفال فى مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية لدى أطفال» العراق .

٨ـ عبدالمجيد نشواتى (١٩٨٥): «مشكلات الأطفال السلوكية» عن مارتن هربرت، الرياض السعودية.

٩ـ عواطف إبراهيم (١٩٧٨): «تعلم الطفل العلاقات التبولوجية فى دار الحضانة» ـ مكتبة السماح ـ طنطا.

١٠ـ عواطف إبراهيم: (١٩٩٩) «طرق تعليم الطفل الحقائق والمهارات الاجتماعية»، الأنجلو المصرية، القاهرة.

١١ـ فاطمة على العزب (١٩٨٨): «الأسس العلمية للتعبير الحركى الشعبى» ـ مطبعة رويال الإسكندرية.

١٢ـ فؤاد البهى السيد (١٩٧٦): «الذكاء» ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة.

١٣ـ كريمان بدير (١٩٩٩): «فاعلية استخدام الوسائط المتعددة لفهم التلوث البيئى لدى أطفال ما قبل المدرسة»، مجلة دراسات وبحوث فى المناهج ـ الجمعية المصرية فى المناهج ـ كلية التربية ـ جامعة عين شمس ـ عدد يونيه.

١٤ـ محمد الجوهرى (١٩٧٧): «علم الفلكلور» ـ دار المعارف ـ القاهرة.

١٥ـ محمود مكى (١٩٩٠): «نظرة فى مستقبل البشرية» مترجم عن مندريكو مايوراثاراجونا ـ الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية كورنيش النيل ـ القاهرة.

١٦ـ منير كامل العصره (١٩٧٦): التربية الوجدانية والمزاجية للطفل، مترجم عن برز فوازر.

١٧ـ نادية الدمرداش (١٩٨٧): «تأثير برنامج مقترح للألعاب الشعبية على تنمية القدرات الإدراكية الحركية لأطفال المرحلة الأبتدائية»، المؤتمر العلمى الأول لـلتربية الرياضية والبطولة ـ القاهرة ـ كلية التربية الرياضية ـ جامعة حلوان.

١٨ـ نادية الدمرداش (١٩٩٢): «مدخل إلى الأسس العلمية والفنية للفلكلور» ـ كلية التربية الرياضية بالجزيرة ـ جامعة حلوان.

١٩ـ هنا عفيفي: «أثر برنامج الألعاب الشعبية على التكيف الشخصي والاجتماعي لطفل ما قبل المدرسة» المؤتمر العلمي الأول للفنون الشعبية والتراث ـ كلية التربية الرياضية لبنات جامعة الاسكندرية ١٩٩٣.

٢٠ـ وفاء محمد كمال: «تأثير ممارسة الألعاب الشعبية على تنمية حب الاستطلاع لدى تلميذات الحلقة الأولى من التعليم الاساسي»، المؤتمر العلمي الأول للفنون الشعبية والتراث، المجلد الثاني ـ جامعة الاسكندرية ١٩٩٣.

21- Anderson, Marina and other: Play with a purpose- Elementary school physical Education. Second Edition, (New York Harper. 53 st., 1972).

22- Andrioni, Helen: Early Childhood Education in Eriterea, Proceeding as we would finish, International Journal of early childhood V22 N1 P. 42-49, 1997.

23- Anna Karmer: "Question and Answer" Quiz Book. The Dorling Kindersley children's I Encyclopedia, London, 1996.

24- Armstrong N. and Bray, S. : Physical Activity Patterns defined by continuous heart rate monitoring Archives of Disease in childhood 66, p. 245-7, 1991.

25- Armstrong, N. and McManus, A.: Children's Fitness and physical activity a challenge for physical Education, Britich Journal of physical Education, Spring pp. 20-6, 1994.

26- Beaty Janic: Building Bridge with multicultural picture 750 item for children (3-5 years) New Jersey U.S., 1997.

27- Betts M and Underwood, G.: The Experiences of three low motor ability pupils in infant physical education the Bulletin of physical education 28, 3 p. 45-56, 1992.

28- Blenkin, Gm.: The Basic Skills, in Gm. Blenkin and A.V. Kelly (eds) op. Cit., 1983.

29- Blenkin, G.M.: Education and development. Some implications for the curriculum in the early years. W.A.L. Blyth (ed.) ocit, 1998.

30- Bunker. D. and Thorp, R.: A model for the teaching of games in the secondary school L. Spackman (ed.) or cit., 1983.

31- Carroll, J. & Kear - Denis: Multicultural Guide for young children. Early childhood learning Resourc book for pre school. New Jersey U.S., 1993.

32- Chang, Hedy - Nai-Lin & El: Looking out, Redefining child and early education in Diverse society- California to morrow, San Francisco U.S., 1996.

33- Chapman, Barbra, H.: Teacher Hand Book. North carolina,1985.

34- Choat, E.: Children's Acquisition of Mathematics, National Foundation for educational Research, Windsor, 1978.

35- Cratty, B.J.: Physical Emissions of Intelligence Prentice, Hall Englewood Cliffs, New Jersey, 1982.

36- Dowling, P. and Noss, R.: Mathematics versus the National Curriculum, Flamer, London, 1990.

37- Downey, M.E. and Kelly, A.V.: Theory & Practice of Education, Paul Chapman, London, 1975.

38- Flinchum, B.M.: Motor Development in Early Childhood, C.V Mosby, st. Louis, 1975.

39- Gallahue D.L.: Understanding Motor Development, in Children, Wiley. New York, 1982.

40- Gallahue, D.L.: Understanding Motor Development, in Infants, Children, Adolescents, Brown and Benchmark, Indianapolis, 1989.

41- Games in Street and Playground, Oxford University Press, 1987.

42- Gilliam, T. B. Freedson, P. Geenan: Physical Activity Patterns Determined by Heart Rate Monitoring in 6-7 years old children. Mdicine and Science in sports and Exercise Vo. 13, Not., 1981.

43- Graley, M. (1991). Nutrition And Physical Growth. In: An Thropometric Assessment Of Nutritional Status, J. Himes, Ed., Pp. 29-49. Wiley, Liss, N.y.

44- Harris, Violet J.: Multicaluural Curriculum: African American Children's, 1991.

45- Hartk- Cheryl: Increasing the Use of Multicultural Education in Preschool Located in Homogeneous Midwest Community. Report Nova Southeastern University U.S Florida May.1997.

46- Herner L.: Comprehension of Past and Future. Journal of Experimental Child V. 29 (1) P. 176-182, 1980.

47- Hoffman, H.A goung J. & Klesius: Meaning Movement for Children, Allyn and Bacon, Boston, Mass, 1981.

48- Holt, K.S.: Movement and Child Development. International Medical Publication, London, 1975.

49- Holt, K. s.: Movement and Studies in An Broom, (eds) op. Cit., 1984.

50- Jones, G, Bastiant, J. Bell, G. & El: A willing partnership. Project study of the Home-School Contract of Partnership, RSA/ANH. London, 1992.

51- Hrhe Duchessofkent, Uk Committee for Unicef: Children Just Like Me, A Dorling Kindersley Book, Great Britain, London, 1990.

52-Kane, J.E.: Curriculum Development in Physical Education, Crossly Cockwood Staples, London, 1976.

53- Langham, Barbra: Native Art Of The Southwest, Texas Children Care V. 20 N4, 1997.

54- Lasalo J. and Bairstow, P.: Perceptual Motor Behavior, Holt, London, 1985.

55- Michaelis Bernhard: Children and Cannlies V/6 N4, 1997.

56- Nancy. H.L.: Children's Exploration of Large Scale Environments, and its Effects on their Early Development Concepts. American Educational research associate (Montreal) Queb. Canda April, 1983.

57- Piajet, J. & Nhelder: The Child Conception of Space Translated Form French by F. Longman. Kagan, 1967.

58- Piner, William, F, Ed: Curriculum toward New Identities Critical Education Practice. vol. 11,35, 1998.

59- Roberton, M.A & Halverson. L.: Development of Children-their Changing Movement, lea Feline, philadelphia, 1984.

06- Simpson, Marian: Motor Perception Activity for Kindergarden, 1977.

61- Wedekind- Almute: German Folk Dances: An innovative teaching tool v-1. p.30-34. Mid-Atlantic Journal of foreign language, 1993.

62- Wibber, Desiree, Corn, et al.,: Travel the Glob. Multiculural story times US. Colorado, 1998.

63- York, Stacey: "Roots & Wings" Affirming cultue in early childhood program. Minnesota. U.S. Redleaf press, 1991.

64- ZaichKowsky, L.Z achkow sky, L & Morlinek: "Growth and development on the child and physical Activity" C.V Mosby London, 1980.

الفصل الثالث

رعاية النمو المعرفى لطفل الروضة

الفصل الثالث

رعاية النمو المعرفى لطفل الروضة:

لاشك إن حب الاستطلاع الطبيعى لدى الأطفال يعد المدخل الأساسى للمعرفة وتلعب المعرفة الدور الحاكم فى عملية التنمية فى مجالاتها المختلفة البشرية والاقتصادية والسياسية تلك المعرفة، التى لا تخضع للبيع أو الاستئجار. ومع ذلك، يمكن إكسابها للأطفال أثناء مراحل النمو المختلفة، وفى مرحلة الطفولة المبكرة نعتمد على أسس نظرية بياجيه فى النمو المعرفى لرعاية هذا الجانب المهم فى إكساب النشء سبل الحصول على المعرفة.

١. النظرية المعرفية النمائية لبياجيه Piajet :

أ. الافتراضات الاساسية فى نظرية بياجية:

أ ـ يعتبر بياجية أن هناك عمليات معينة تكمن وراء التعلم والعمليتين الأساسيتين، هما: التكيف مع البيئة من ناحية، وتنظيم الخبرة بواسطة الأداء، والذاكرة أو الإدراكات أو غير ذلك من أنواع النشاط العقلى، فالطفل بتطور نموه يتكيف مع سلسلة متوالية من البيئات، ويتصف بتعقد متزايد من التنظيم.

ب ـ كل طفل يولد مزوداً بإمكانات أكيدة ومحددة للتفاعل مع البيئة واكتشافها، وهذه الإمكانات هى بداية لنمو تفكير الطفل، نهى تنمو وتتعدل نتيجة الخبرة مع البيئة، وهذه الإمكانات التى يمارسها الطفل تكون انعكاسية فى بداية حياته، ثم تصبح مقصودة منه فتجده يكتشف الأشياء عن عمد، ويستخدم فى ذلك طرقاً جديدة فى الكشف، وهو بذلك يستطيع اكتشاف الأشياء فى تسلسل منطقى. ونلاحظ أن التقدم فى هذه الاكتشافات يكون بطيئاً، ويتوقف ذلك على منطق الطفل الخاص ورأيه فى عالمه وممارسته لهذا المنطق، ويتغير منطقه حينما يواجه موضوعات لا تتفق مع منطقه القديم.

جـ ـ تؤثر البيئة التى ينشأ فيها الطفل فى معدل نموه، فإذا اقتصر أسلوب الطفل على

سلوك معين دون تعديل؛ نتيجة عدم مواجهته بأشياء جديدة فى البيئة تتطلب تعديلاً، فسيكون نمو الطفل بطيئاً فى بيئة لا تشجع ولا تتطلب أية تعديلات.

د ـ حاول بياجيه تفسير طبيعة العمليات الأولية التى يصدر عنها الذكاء، ويرى أنها عمليات بيولوجية فى طبيعتها، وأوضح أن الذكاء اللفظى أو الفكرى يعتمد على الذكاء العملى أو الحس حركى. وهذا الذكاء الأخير بدوره يعتمد على العادات وضروب الترابط المكتسبة، وهو يهدف التأليف بينها من جديد، ومن ناحية أخرى يفترض أن هذه العادات وضروب الترابط محموعة من الأفعال المنعكسة، التى ترتبط بالتركيب التشريحى والمورفولوچى.

ب. المصطلحات التى اعتمد عليها بياجيه:

ـ استخدم بياجية كثيراً من المصطلحات التى يصعب فهم نظريته دونها وأهمها التنظيم والتكيف، وتوصل إلى أن الإنسان يرى اتجاهين أساسيين، وهما: التنظيم والتكيف. ويشمل التنظيم تنظيم الخبرات وتكاملها بين الحواس، والتكيف هو التوافق مع البيئة، ويذهب بياجيه إلى أن الذكاء هو نوع من التكيف، وبذلك يفترض أن الذكاء فى جوهره نوع من التنظيم، ولا يمكن فصل التنظيم عن التكيف.

ـ قسم بياجيه عملية التكيف إلى عمليتين أساسيتين:

أ ـ عملية التمثيل (الاستيعاب)، ويقصد بها عملية تغيير عناصر البيئة بحيث يمكن إدماجها داخل تركيب الكائن الحى أى تمثل (استيعاب) العناصر الخارجية؛ لتصبح جزءاً من التكوين العضوى؛ أى إدماج الأشياء والموضوعات والخبرات فى خطط انتهاجية قائمة.

ب. عملية المواءمة أو التعديل:

فهى عملية التواؤم للتمثيل وهى عملية ضرورية للفرد وفيها، إما أن يكيف نفسه باكتساب خبرة تناسبه، أو يغير النظام الذى يهيئه مع الخبرة الجديدة.

مثل: إلقاء الطفل الصغير لقطعة خشبية، ويحاول الوصول إليها ليمسكها، فهذا الطفل يقوم بعملية تمثيل حيث يأخذ ما هو موجود فى الخبرة ويحاول أن يوائمه لما

هو موجود فى عقله من مفاهيم.وتعتبر عملية القبض أو الوصول إلى القطعة الخشبية مواتمة، وعندما يغير الطفل طريقة قبضه على الأشياء ليوائم قطعة خشبية أخرى، فهو يقوم بعملية مواءمة وتعديل، فالمواءمة هى تعديل الخطط الانتهاجية كنتيجة للخبرات الجديدة لتلبية مطالب البيئة، ونلاحظ أن ذلك يعد محاولة لتخفيف الضغط المستمر على الفرد للوصول إلى مستوى أفضل للتمثيل؛ مما يؤدى إلى نمو الوظائف المعرفية تجاه التعقيد والتجريد والتعميم، وتؤثر قدرة الفرد على مماثلة الخبرات المحيطة به، وهى تجعله فى موقف يدرك فيه أن البيئة مليئة بالخبرات، ويحاول أن يعطى معنى لكل شىء، ونلاحظ أن هذه العمليات لا تصل إلى حد الاكتفاء حيث أنها تقف عاجزة عن الإحاطة بالخبرة المراد تمثيلها، ليس فقط كما هى فى الواقع، بل كما يدركها الفرد.

ويرى بياچيه أن عملية التوازن تعتبر محاولة من الفرد لاستكمال الأبنية التى تبدو جزئية، والتى لا يمكن إغلاقها أو استكمالها، فالجسد يعتبر نسقًا مفتوحًا ومادته وطاقته فى تبادل دائم وتنظيمى مع البيئة، وبالمثل الأنسقة المنطقية التى نستخدمها فى معرفة العالم والمحيط، لا يمكن اغلاقها. وعلى الرغم من أن الهدف الأمثل هو تحقيق الاتزان، وهو هدف يصعب تحقيقه، إلا أن محاولتنا كلها تنصب على محاولة جعل التغير متوقعاً ومنظماً، بحيث يضمن القدرة على التكيف والتوافق مع هذا التغير.

وعضوية الكائن تتطور وتتحول تحت ضغط متطلبات البيئة؛ لتتواءم معها بمعنى أن التكيف يقتضيه التمثيل والمواءمة، وهذه العمليات كل موحد لنشاط متكامل هو الذكاء، ونشاط يهدف تكوين أبنية عقلية مختلفة، ونوعية هذه الأبنية تحدد مرحلة النمو العقلى المعرفى التى وصل إليها الطفل.

ويتضح مما تقدم أن التمثيل نشاط مضمر للذكاء، يكشف عن تكوين الأبنية العقلية ويحكم المنطقية الرياضية والتصنيف والعلاقات والأعداد، مع إعطاء مجال استنباطى غير نهائى، وقدرة على تمثيل الأشياء والكائنات للتنظيم العقلى للكائن.

أما المواءمة فهى نشاط إشارى للذكاء أى تجريب واستنباط، حيث يكشف عن أنماط وعى الطفل بتكوين الأبنية العقلية ومدى تعقل الطفل لأفعاله وللعمليات

العقلية، التى يقوم بها. ويتضمن هذا النشـاط تفاعل الكائن البشرى مع بيئته، وهذا النشـاط يحكم العمليات العقلية، التى تسمح للطفل باستنباط الواقع ودوامه مع إدراك متغيراته وتفهمه أسبابها وغايتها.

ج. وحدات النشاط المعرفى عند بياجيه:

هناك خمس وحدات للنشاط المعرفى، نستعرضها كالتالى:

. المخطط العقلى:

هو مفهوم يقصد به الصور الإجمالية العامة؛ حيث يبدأ الطفل حياته بمجموعة من المخططات المنعكسة، مثل: المص والنظر والسمع، ثم القبض على الأشياء. وتنشأ صور لهذه المخططات العقلية نتيجة التفاعل مع البيئة، وهى تعتمد على الاستكشاف النشط والتجريب الإيجابى من جانب الطفل والاستشارة والتعزيز من جانب المحيط الذى يعيش فيه، ويعبر عنه **بياجيه وأنهيلدر** بانه تركيب عقلى يشير إلى نوع من تتابع الأفعال المتشابهة، وهى وحدات تامة محددة، تترابط بقوة العناصر السلوكية المكونة لها.

ويرى **سيد غنيم** أن مفهوم الصور الإجمالية العامة عند بياچيه يتضمن كل العمليات الحسية والحركية والمعرفية والاستجابات البسيطة، التى يمكن التنبؤ بها عملياً على مستوى الفعل المنعكس والتنظيمات المعقدة كفهم نظام العدد والعلامات المنطقية، وقد أوضح **كاجان** أن طفل هذه المرحلة لديه قدرة هائلة على تخزين الأشكال العامة.

. الصور الذهنية:

تعتبر تمثيلاً أكثر تفصيلاً وأشد وعياً من الشكل التصورى العام، فهى أشبه بصورة كاملة من الشخص، فى حين الشكل التصورى العام أشبه بصورة كاريكاتورية؛ فطفل المهد ليست لديه صور ذهنية بهذا المعنى بل أشكال تصورية عامة.

. الرموز:

تعتمد الأشكال التصورية العامة أو الصور الذهنية على النواحى المادية لأحداث

إدراكية معينة، ولكن الرموز عبارة عن طرق جزافية لتمثيل (تصوير) أحداث عينية أو صفات الأشياء والأفعال أو الخصائص المميزة لها.

.المفاهيم:

هى مجموعة الصفات المشتركة بين أشكال تصورية أو ذهنية أو رموز. وهذه المفاهيم التى يكونها الطفل ليست ممثلة تمثيلاً واقعياً كاملاً للأشياء، ومعرفة الطفل بالمفاهيم فى هذه المرحلة هى من التصور والذاتية؛ بحيث تجعل من المفاهيم التى يكونها الطفل شيئاً بعيداً جداً عن الموضوعية، ويرجع ذلك إلى الخبرة الذاتية.

.القواعد:

القاعدة أساساً هى عبارة تتعلق بالمفاهيم؛أى تتناول المفاهيم فى علاقات مع بعضها البعض، فهى أحكام تصدر بشأن هذه المفاهيم مثل القضايا المنطقية، التى تتناول مفهومًا معينًا فى صورة موضوع، ومفهومًا آخر فى صورة محمول، وهى تختلف فى مدى وقتها واتساع دائرتها باختلاف مراحل النمو.

ونلاحظ أن المفاهيم والقواعد تنمو بناء على عمليات معرفية أشد بساطة، قبل أن تصبح وحدات معرفية تدخل فى عمليات أخرى أكثر تعقيداً، كما أن جميع العمليات المعرفية ليست ثابتة، بل نجدها فى تطور مستمر. وعلى ذلك.. فلا يوجد حد فاصل جامد بين الوحدات المعرفية والعمليات المعرفية.

د.العمليات المعرفية:

يتضمن النشاط المعرفى وجود عمليات معرفية إلى جانب الوحدات المعرفية نستعرضها كالتالى:

أولاً:الإدراك:

هو العملية التى تشير إلى استخلاص وتنظيم وتفسير البيانات، التى تصلنا من البيئة سواء كانت داخلية أو خارجية عن طريق الحواس، وهو نوع من الاستجابة للأشكال من حيث هى مجرد أشكال حسية بل لرموز وأشياء. وترمى هذه

الاستجابة إلى القيام بنوع معين من السلوك، ويتوقف نوع الاستجابة على الشروط الآتية:

١ـ طبيعة المنبه الخارجي.

٢ـ الحالة الشعورية والاتجاه التفكيري.

٣ـ المعلومات والتجارب السابقة

فالإدراك ليس مجموعة إحساسات، بل هو عملية عقلية معقدة تساهم فيها الذاكرة والتخيل والعقل بشتى أحكامه من تقدير للوجود الخارجي؛ فعملية الإدراك ليست عملية منعزلة منفصلة بل هى الأساس، الذى يقوم عليه سائر الوظائف العقلية. ويقول بارتلى إنها هى العملية الدنياميكية، التى بفضلها يتصل الفرد بالعالم الخارجى، ويستجيب له استجابة مباشرة. وحيث إن العالم الخارجى هو بالقياس إلى الإنسان عالم اجتماعى فى معظم نواحيه، فتصبح دراسة الإدراك عند الإنسان هى دراسة السلوك الإجتماعى؛ ولذلك.. فإن القيم والحاجات تؤدى دوراً مهمًا فى علم الإدراك.

والإدراك ليس مجرد انعكاس العالم الخارجى على الحواس، وإنما هو عملية نفسية يقوم الشخص بدور كبير فى صياغتها، والتوصل إلى معانٍ فيها.

ويقول شارل إن إدراك الشىء هو من الوجهة العملية تسمية لهذا الشىء، فهو ينحصر فى إدخال الشىء المدرك فى مجموعة منظمة من التصورات؛ أى فى مجموعة محددة من المعانى التى تعبر عن نظرة الشخص إلى الغالم والفرد لا يبتكر تلك النظرة أو هذه التجربة أو تلك المجموعات من التصورات أو المعانى، ولكنه يدرك الأشياء فى إطار من معلومات سابقة، مأخوذة من ثقافته، ومن مشاعر كونها أثناء تنشئته.

فالإدراك أكثر تعقداً من الإحساس، فهو يتعدى حدود الحساسية والتمييز ليشمل ظواهر، تتألف ـ إلى جانب الخبرات الحسية ـ من مكونات مركبة للخبرة تقع أسبابها أو محتواها فى المكان أو الزمان، وتؤدى بالتالى إلى فهم الأشياء التى تنتمى إلى

العالم الخارجي، ويشمل هذا الانتباه والملاحظة، ويتناول الإدراك الوظائف الأكثر تركيباً مثل إدراك الأشكال والأنماط والعلاقات بين الأنماط:

والإدراك يمر بعدة مراحل تشمل (التمييز - التصنيف - الفرز - التكامل)، وهذه المراحل تمر بسرعة قصوى تظل مستعصية على التحليل، إلا إذا استخدمنا بعض الطرق الخاصة، التي تجمعها سمة مشتركة، وهي دراسة بدايات الإدراك وتتصل بثلاثة معانٍ مختلفة:

أ - في الأشكال الدنيا من الحياة، أي الجانب النشوئي من الإدراك.

ب - عند الأطفال، أي الجانب الارتقائي من الإدراك.

جـ - في المراحل المبكرة للنشاط الإدراكي عند الإنسان الراشد السوي؛ أي جانب التحليل المجهري الدقيق للإدراك.

والصلة التي تجمع بين هذه البدايات الثلاث أن الإدراك كتكيف للتغيرات في البيئة الخارجية، تمتد أصوله إلى خاصية القابلية للاستثارة والتي تشيع في كل صور الحياة وبين أبسط مستوى من القابلية للإستثارة، كما تظهر في أدنى صور الحياة، وبين الاستجابة التكيفية المركبة والعالية الكفاءة لدى الإنسان الراشد السوي، وتوجد مراحل عديدة من النمو الإدراكي، وهذه المراحل تظهر بعد وقت قصير خلال السنوات المبكرة من نمو الإنسان، نستعرضها كالتالي:

١.الاستجابة لشدة الضوء (خصائص شدة المثير)

إن استجابة الإنسان المبكرة للضوء عبارة عن تقلص انعكاس في قرحية العين، وهذه الاستجابة ذاتها يمكن إحداثها في الجنين البشري، قبل أن يتطور المخ عنده بما يسمح بتكوين صور ذهنية عن الواقع الخارجي.

والإدراك هو العملية التي يحصل بها الكائن العضوي على المعلومات من بيئته؛ بهدف اشباع حاجاته، ويتمثل هذا في المرحلة الثانية من تطور الإدراك، والتي تميز أعظم الخطوات إلى الأمام، فهذا هو المستوى الذي عنده تخلي الإحساسات المحفزة

السبيل للإدراك، كما نعرفه، ويعتمد فى أساسه على ارتقاء جهاز استقبالى يستطيع أن يستجيب للمعلومات ولخصائص الطاقة المحثة فى المثير الضوئى على حد سواء.

وحتى يمكن لعضو الاستقبال أن يزود صاحبه بصورة ترتبط على نحو ما بالعالم الخارجى، فإنه يجب أن يكون قادراً على تثبيت الموضوع الخارجى، ثم الاستجابة بشكل متمايز للتغييرات فى درجة الصراع داخل الصورة التى يتم تكوينها.

٢. الاستجابة للحركة:

نلاحظ أن العين البشرية تختلف تماماً عن عيون الحشرات؛ حيث إنها تتميز فى بدايات الإدراك بالحساسية الخاصة للمثيرات المتحركة، ويظهر ذلك على وجه المفحوص فى حالة وجود المثير فى الطرق الأبعد للمجال البصرى؛ أى حين يقع المثير فى الجزء الطرفى من الشبكية. وقد أجرى عديد من البحوث على القدرة المكانية، وقد حددت قدرة لم يكن من الميسور تصنيفها، ونجدها خاصة بالنسبة لرسوم الأيدى، فنجد المفحوص قد يستخدم يديه فى محاولة للشعور بنظام اليمين ـ اليسار.

٣. الاستجابة للأشكال والأنماط:

بظهور العين التى تنكسر فيها أشعة الضوء فى الحيوانات الفقارية، وهى عين تستخدم مبدأ تكامل أشعة الضوء بواسطة العدسة، تبدأ فى الظهور القدرة على إدراك الشكل والنمط إدراكاً دقيقاً. ومن الوجهة الارتقائية.. فإن هذه العين لا تصل إلى ذروة الكمال عند الإنسان، فعين الإنسان تتميز بتنظيمها لأجهزة الاستقبال فى الشبكية، وتوجد لدى الإنسان أدلة على أن بدايات إدراك الشكل تظهر فى الأسابيع القليلة الأولى من الحياة. وهناك من النتائج التى حصلنا عليها من سلسلة التجارب الرائعة، التى قام بها فانتز تؤكد أنه قلما تتأخر عن ذلك حساسية الطفل للأنماط التى يتكون منها الشكل، فحينما لاحظ الصور التى تنعكس من عين رضيع تتعرض لسطوح بسيطة وأخرى منمطة، أمكنه أن يبين أى المثيرات يحدد أفضل من غيره، واتجاه تركيز النظر عند الطفل.

وفيما يبدو أن الطفل لا يميز الأنماط فحسب، وإنما يفضلها على السطوح البسيطة

عند النظر، كما لوحظ أن الأطفال الرضع يفضلون النظر إلى الأجسام الكروية على النظر إلى الأجسام الدائرية المسطحة المتساوية فى القطر ولا ندرى إذا كان هذا يتضمن بدايات إدراك العمق أم أنه مجرد ميل إلى زيادة التعقد والتركيب فى المثير البصرى.

ومن النتائج الغريبة التى توصلت إليها هذه البحوث أن الرضيع الإنسانى يستخدم عيناً واحدة، أفضل من استخدامه للعينين معاً، وهدا يتضمن أن إبصار العينين لدى الكبار، والذى يتم فيه تكامل المعلومات التى نحصل عليها منهما فى عالم إدراكى واحد، إنما يعتمد على التعلم أو على النضج اللاحق للجهاز العصبى. أما بالنسبة للرضيع، فإن ما يأتى من إحدى العينين يتداخل فيما يبدو مع ما يأتى من العين الأخرى، ولذلك فإنه يعد صعباً فى دراسة بدايات الإدراك عند الأطفال قلة الاستجابات، التى تصدر عنهم، وعدم وجود اللغة التى تفيد فى وصف ما يمكنهم إدراكه إن كانوا يدركون شيئاً. ولهذا السبب بصفة خاصة، ظهر الاهتمام فى الوقت الحاضر بالخبرة البصرية للكبار، الذين يبصرون حديثاً بعد إجراء جراحة زراعة القرنية، ولكن النتائج جاءت غير واضحة، وذلك لسببين:

الأول: أن هؤلاء الأشخاص على الرغم من توافر اللغة لديهم، إلا أنهم تعوزهم خبرة العلاقة بين الكلمات، التى تصف الحيز البصرى وخصائصه، التى تصف هذه الكلمات.

الثانى: أن المدركات الأولى للراشد تختلف اختلافاً بيناً عن مدركات الطفل؛ فالجهاز العصبى للراشد يصل إلى مستوى من النضج أرقى بكثير من الجهاز العصبى للوليد. ومن المتوقع أن تتضاءل وظيفة المناطق البصرية فى المخ؛ نتيجة لعدم الاستعمال فى السنوات المبكرة. ونتيجة لذلك، فإن المكفوف الراشد الذى يعتمد طويلاً على حواسه الأخرى قد يكتسب عالماً إدراكياً لمسياً وسمعياً على درجة كبيرة من التعقد والتركيب.

ويتداخل هذا العالم مع العالم البصرى الحديث، وتتوافر لديه إمكانه إدراك

الشكل إدراكاً بدائياً، رغم قدرته الضئيلة على استخدام خبرته والاستفادة منها، فهو لايستطيع رؤية الأشكال فقط، بل يمكنه تحديد مواضعها. وعلى الرغم من عدم قدرته على إدراك الشيء إدراكاً واضحاً أو التعبير عنه لغوياً.. إلا أنه يستطيع أن يمد يديه نحوه بصورة تختلف عن تخبط المكفوف.

وهذه النتائج تتفق مع نتائج البحوث، التى أجريت على الأطفال، والتى أكدت إمكانية إدراك الأشكال إدراكاً مبدئياً، وهى صفة ملازمة للجهاز العصبى فى الإنسان، حيث إنه فى الأشهر القليلة الأولى من الحياة يتوافر الجانب الارتقائى للنمو الإدراكى للإنسان، ولكن اذا كانت إمكانة الإنسان الفطرية على الخبرات الإدراكية تظهر عن طريق النضج الارتقائى للأبنية، وتتطور بالترتيب والتتابع نفسه.. فإن هناك أبعاداً أخرى للخبرة الإدراكية المبكرة، منها إدراك اللون والعمق.

ويعتبر إدراك الشكل من مظاهر الإدراك البصرى عند الطفل، فيلاحظ أن الطفل حتى سن الرابعة يتعذر عليه التفرقة بين المثلث والمربع والمستطيل، وأكدت نتائج الأبحاث العلمية الحديثة أن قدرة الطفل على إدراك الفروق القائمة بين الأشكال المختلفة المحيطة به، وتمييزها تبدأ مبكرة جداً.. فمن الباحثين من يقرر بدء ظهورها فى نهاية الشهور الستة الأولى، ويعتمدون فى إجراء هذه التجارب على إثارة بعض الدوافع عند الطفل؛ ليختار بين الأشكال التى يراها، ثم تكرر هذه العملية حتى تظهر قدرته على التمييز بينها. ولكن لا يستطيع الطفل العادى إدراك التناظر والتماثل والتشابه القائم بين الأشكال، إلا فيما بين الخامسة والسادسة من العمر. كذلك أوضحت التجارب أن الطفل لا يستطيع إدراك الشكل إلا عندما يصل به نضجه وعمره إلى هذا المستوى، كما يعتمد إدراك الطفل للحروف الهجائية على ظاهرتى إدراك التباين والتماثل.

٤.الاستجابة للألوان:

إن إدراك اللون يتمثل فى استخدام معلومات اللون، ونلاحظ أن إمكانة تمييز الألوان تظهر متأخرة نسبيًا عند الإنسان، وعلى ذلك نجد أن الأطفال الذين تقل

أعمارهم عن ستة أشهر لا تظهر عليهم إلا علامات قليلة على التمييز بين قرص رمادى وقرص ملون. وحين تزيد أعمارهم عن ذلك، يمكنهم خلال العام الأول من الحياة التمييز بين الأحمر والأزرق والأصفر والأخضر.

وكما هو الحال بالنسبة للكبار، فإنه حين يظهر شىء بالتدريج أمام البصر إما بسبب تزايد الإضاءة أو بسبب تحركه من الإبصار الطرفى إلى الابصار المركزى.. فإن خبرة إدراك وجود الشىء تسبق إلى حد كبير خبرة إدراك لونه، وهذا الترتيب فى حدوث الوقائع يرتبط بالجزء الطرفى فى الشبكية، حيث إنه أكثر حساسية للأضواء المنخفضة الشدة، وأقل حساسية للفروق فى أطول الموجات.

ويعتبر إدراك الألوان من أدلة النمو العقلى لدى الطفل، من خلال قدرته على التمييز بينها؛ فالطفل قبل اكتمال السنتين من عمره.. لا يستطيع أن يميز بين الألوان العادية وكل ما يبدو عليه أنه يستجيب للأضواء البراقة والأشياء اللامعة، ولكنه لا يستجيب استجابة خاصة للون من الألوان. وفى الفترة التى تقع بين سنتين وستين ونصف من عمر الطفل، نجده يستطيع أن يميز بين الألوان، ويبدو ذلك فى استجابته لنوع معين منها؛ إذ يلاحظ أن الطفل العادى فى هذه السن يستطيع أن يفرق بين الألوان، ويعطى لكل لون اسمه بدقة. ويتمكن كثير من الأطفال فى هذا السن من ذكر أسماء الألوان، وإن لم تكن موجودة فى مجال إدراكهم. وأكثر الألوان إثارة للأطفال فى سن ما قبل المدرسة اللون الأحمر والأزرق.

وقدرة الطفل فى هذه المرحلة تنمو نمواً متطوراً لتمييزهم بين الألوان وتفضيلهم ألواناً على أخرى، فالأطفال فى سن أربع وخمس سنوات يتعرفون الألوان، ومنها: الأحمر والأخضر والأصفر والأزرق، ولكن من الصعب على الأطفال فى ذلك السن أن يتعرفوا على درجات الألوان أو اللون الواحد، وتماثل اللونين أيضاً. ولأن الطفل يدرك الألوان المختلفة المتباينة قبل إدراكه للألوان المتشابهة المتماثلة، فعلى ذلك تخضع مدركات الأشكال والألوان لاتجاه النمو العام؛ فالطفل فى سن الثانية إلى الثالثة يدرك الشكل، ويميل إلى اختياره قبل أن يميل لإدراك لونه؛ لأن الشكل أهم من اللون.

وبعد سن الثالثة، يتدرج نمو الطفل، ويتحدد اختيـاره على أساس ألوان الأشياء، فـيصـبح قادراً على أن يفـرق بين الأحمـر والأبيض حـتى يصبح الطفل قـادراً على إدراك الجزئيـات والتفـاصيل، بعـد أن كان إدراكه قـاصراً على الشكل الـعام ككل، وسلوك الأطفال فى باكورة حـياتهم أى قبل الرابعة يسفر عن قدرة نـامية متطورة فى تمييزهم للألوان واختيارهم لها ومعرفتهم إياها؛ فالطفل يدرك التباين والتفاوت، قبل أن يدرك التماثل والتشابه، ونحن نلمس فى حياتنا اليومية أن ألوان الأشياء أسهل فى تعرفها من مـعرفة الشىء ذاته، فإدراك الألوان يكون أسهل فى تعرفهـا خصوصاً بين الأطفـال، ونلاحظ هنا أن إدراك الطفل ينحصـر فى الأشيـاء والخبـرات التى تقع فى بيئته القريبة المباشرة، ويتسع هذا العالم بعد ذلك أمام الطفل.

٥. إدراك العمق:

فى حالة الأطفال الرضع مـن ٦ ـ ١٠ أشهر، حيث يختلف سن الحـركة، ونجدهم يدركـون العمق ويخـافون من السـقوط؛ فنلاحظ أن الأطفـال قد يدركـون السطوح المختلفـة من حيث الحـجم والكثافـة والنسيج، ونلاحظ أن آثار الاخـتلاف البـصرى تعتـمد فقط على المسـافة، وبالتالى تمـثل مرشداً دقـيقاً لوجـود المنحدرات فى سطح الأرض. ونلاحظ أيضاً أن العـمق يلازمه الشـعور بالخوف، فـالأطفال الرضع الذين يمكنهم رؤية أمهاتهم عبر الجانب الآخـر من الجرف سرعان ما يكون بسبب الصراع الذى يولده الخوف، والحقيقة أن هذه الاستجابات غير متعلمة.

٦. إدراك الحجوم:

يستطيع الطفل فى عامه الثالث أن يقارن بين الأحجـام المختلفة الكبيرة والصغيرة والمتوسطة، ويتدرج به النمو؛ حتى يجيد إدراك الأحجام الكبيرة، ثم يمضى إلى إدراك الأحجام الصغيرة، وينتهى به الأمر أخيراً إلى إدراك الأحجام المتوسطة.

٧. الإستجابة إلى الأصوات:

بالنسبة للوليد، يكون الجهاز السمعى كاملاً فى النمو، ولكن لا يؤدى وظيفته قبل بضعـة أيام من الولادة.. فهـو لا يسمع بعـد الولادة مبـاشرة غيـر الأصوات العـالية

والقوية، ويظهر ذلك فى صورة استجابات حركية مختلفة مثل الانتفاضة أو تحريك اليدين أو الرجلين أو اغلاق الجنينين. أما الطفل الرضيع فيستطيع تمييز الدرجات المختلفة للأصوات، وفى حوالى الشهر الخامس يستطيع تحديد مصدر الصوت، ويشعر بالنغمات الهادئة ويرتاح إليها.

أما طفل ما قبل المدرسة من سنة الثانية، حتى سن الست سنوات.. نجده يزداد تطوراً حيث يميز بين النغمات من حيث السرعة والبطء والأصوات الحادة والغليظة ونمو حاسة الإيقاع، ونلاحظ أن الوليد لا يفهم مدلول الأصوات. أما فى سن الرابعة والخامسة حتى السادسة.. فإنه يستطيع ترديد الأغانى البسيطة، ويفضل الإيقاع السريع، ونلاحظ أن الرضيع يخاف من الأصوات العالية والمزعجة، ولكنه فى سن متقدمة لايخاف منها، بل إنها قد تكون من عوامل تشتيت انتباهه، وتجذبه بعيداً عما كان يمارسه من نشاط.

تتضح المدركات كلما تقدم الطفل فى العمر، ويتعدد ميوله المكتسبة ويتسع مجال العمل أمامه؛ مما يشجعه على الانتباه والملاحظة وزيادة الإدراكات، من خلال خبراته، ويدفعه نحو التكيف مع البيئة التى يعيش فيها.. فالبيئة الخارجية تعكس أثرها داخل الطفل فى صورة إدراك، والإدراك ليس هو فهم الحقيقة أو الشىء فى حد ذاته، وإنما هو إدراك الحقيقة من خلال ذاتية الطفل.

وقد أسهمت نظرية الجشطلت فى تفسير الإدراك بقانونين مهمين هما:

١. قانون علاقة الجزء بالكل:

وهذا القانون مؤواه أن الإدراك للأجزاء يتحدد بعلاقاتها بالكل؛ أى إن الأجزاء التى يدركها الكائن الحى تتخذ صفاتها من علاقتها بالكل الذى يخصها.

٢. قانون تنظيم الإدراك أو إدراك الوحدة الكلية:

وهذا القانون تتفرع منه عدة قوانين ثانوية، وهى كالآتى:

أ. قانون التشابه:

ويعنى أن المعلومات المتشابهة على اختلاف أنواعها، سواء كانت خبرات معرفية

أو خاصة باكتشاف مهارة من نوع ما يميل إلى التجمع لتكوين وحدات معرفية أو مهارة متكاملة، يزيد فيها اتضاح المعنى.

ب. قانون التقارب:

وهو يعنى أن تقارب الأشياء من العوامل المساعدة على إدراك المجموعات الحسية، فإذا رسم عدد من الخطوط المتوازية على صحيفة بيضاء، فإن الخطوط المتقاربة تميل إلى تكوين وحدات على أرضية بيضاء.

ج. قانون الإغلاق أو الإقفال:

وهذا القانون يعنى أن الأشكال الناقصة تميل إلى أن تكمل نفسها؛ حتى تكون أثبت وأسهل فى تكوين الصورة أو الصيغة فى الإدراك الحسى، مثال ذلك اذا رأينا شيئًا أو شكلاً دائريًا ناقصًا أو مفتوحًا.. فإننا ندركه على أنه دائرة، وإذا سمعنا نغمة موسيقية ناقصة، اتجهنا إلى إتمامها فى ذهننا.

د. قانون الاستمرار:

مثل الحوادث ذات الصفة الانفعالية السارة؛ حيث تبقي كذلك حين يتذكرها الفرد، حتى بعد مرور وقت طويل على حدوثها وكذلك تحتفظ الحوادث ذات الصيغة المحزنة أو المضايقة بهذه الصفة وقت تذكرها.

هـ. قانون الخبرة السابقة:

لا ينكر الجشطالتيون أن للعادة أو الخبرة السابقة أثراً فى إدراك الأشياء والمواقف وفى تعلم خبرات جديدة، ولكنهم ينكرون أن لها أهمية كبيرة فى هذه الناحية، ويعتقدون أن تنظيم العلاقات والقوى المختلفة العاملة فى الوقت وقت حدوثه هى من الخبرة السابقة.

وعلى هذا.. فإن الإدراك يمثل العمليات التى يقوم بها الفرد، عندما يشعر بتنظيم ما تجمع لديه من إحساسات فى صيغة كلية لها معناها الخاص، وهو عملية تتم من خلالها استقبال المنبهات وتفسيرها فى ضوء الخبرة السابقة. وتتضمن هذه العملية

غالباً أجزاءً أو تأكيداً لبعض الجوانب فى المنبه المركب؛ حتى يمكن الوصول إلى اتساق إدراكى.

فالطفل فى بداية حياته لا يملك القدرة على إدراك الأشياء، حتى ما بين الأفراد بعضهم وبعض، ويختلف إدراكهم طبقًا لما اكتسبوه من خبرة وتمرين، إلى جانب تكرار ذلك الشىء أمام الفرد. ويرجع سبب اختلاف الإدراك بين الأفراد إلى نظر كل فرد إلى الشىء بمنظور معين، حسب خبرته واتجاهاته وميوله وشخصيته.. وعلى ذلك تتضمن عملية الإدراك إثارة الكائن، فتتحرك عنده متتاليات عصبية، ترتبط بالإثارة مباشرة فتذكره بأشياء ومواقف سابقة متصلة بها، تساعده على تحديد معنى الإحساس الجديد الذى يتعرض له، ويرتقى ذلك الإدراك مع استمرارية النمو.

وتعد الخبرة عاملاً يساعد الفرد على تقييم المدرك، ولا يدركه إلا من خلال آثاره، فهو لا يدرك جميع الأشياء من حوله وإنما ينظم إدراكه نحو شىء محدد، يربطه بمدى اهتمامه به فيحصر الفرد رؤيته على ذلك الشىء المدرك، ويضفى عليه صيغة كلية، ويعطيه معنى بما له من خبرة سابقة.

تشكل عملية الإدراك معرفة العالم الخارجى عن طريق الحواس، فالإنسان يستجيب لأشكال معينة من المنبهات الحسية، وهذه المنبهات ينتقل أثرها عن طريق الأعصاب إلى مراكز خاصة فى المخ، فتترجم إلى حالات شعورية تعرف بالإحساسات.. فعملية الإدراك ليست سهلة، ولكنها معقدة، تتداخل فيها عوامل مختلفة، تبدأ بالإحساس، ثم ذكاء الفرد وخياله وذاكرته وذكرياته وميوله وأهدافه وشخصيته.

ويتضمن الإدراك دورة من ثلاث مراحل، هى: التوقع، ثم تلقى المعلومات من البيئة عن طريق الحس، ثم مرحلة الثبات. والإدراك عملية تتضمن التأثير على الأعضاء الحسية بمؤثرات معينة، حيث يقوم الفرد بإعطاء تفسير وتحديد لهذه المؤثرات، ويتوقف تفسير هذه المؤثرات على المؤثرات نفسها وعلى الفرد نفسه، فما لدى الفرد من اتجاهات وقيم وخبرات وذكريات وأفكار ودوافع، إنما هو حصيلة

تفاعله مع بيئته. وهذه العوامل تؤثر فى إدراكه، وبالتالى فى تفسيره للمثيرات من حوله.

والإدراك لا يقف عند حد الإحساس فالإحساس لا قيمة له؛ حيث إن الإدراك هو محاولة الفرد معرفة ما يجرى فى العالم المحيط به، ليس عن طريق الإحساسات وحدها، بل يجب أن تنظم وأن ترتبط هذه الإحساسات بالخبرات السابقة للفرد ويرى البعض أن الإدراك هو عملية عقلية معرفية تنظيمية نستطيع بها معرفة الأشياء مع هويتها الملائمة فاختلاف إدراكات الأشخاص يتوقف على عمرهم الزمنى وجنسهم ومستوى ذكائهم وخبراتهم السابقة فالإدراك فى نظرهم هو التبصر ذو المعنى بالموضوع المثير.

ثانياً: الإنتباه:

ان الإدراك يتأثر بعدد من العوامل غير الاستثارة التى ينتجها الشىء، الذى ندركه. ولكى ندرك هذا الشىء لابد أن ننجذب إليه، أو يحدث لنا انتباه نحو هذا الشىء، فالانتباه هو التركيز على مجموعة من الوقائع واستبعاد أخرى. والإنتباه يكون بمعنى التوقع كالتأهب لتلقى مثيرات أو وقائع معينة، ونحن نسلم بوجود القدرة على الانتباه ولانعرف مقدار التعقد، الذى تتطلبه تهيئة عقولنا لاستقبال المثير. ونلاحظ أن الإنتباه سابق على الإدراك، فكل إدراك يحتاج إلى انتباه، ونخرج من هذا بأن الانتباه هو عملية توجيه الذهن إلى شىء ما، فالانتباه شرط للإدراك.. فالفرد لاينتبه إلى جميع المنبهات الخارجية المختلفة.. بل يختار منها ما يهمه معرفته، فهو يختار بعض الموضوعات ويتجاهل البعض الأخر، وهذا الاختيار هو الانتباه أى تركيز النشاط حول شىء معين وحصر الذهن فى هذا الشىء، وتوجيه الشعور نحوه.

مدى الانتباه:

كان من المعتقد أن مدى الانتباه يقيس مقدار ما يستوعبه الفرد فى أى لحظة من الزمن، فكان المفترض - حتى وقت قريب - أن هذا الأسلوب يقيس جميع المعلومات المتاحة للمفحوص لحظة رؤية المثير، ولكن التجارب أو أوضحت خطأ ذلك.

طبيعة الانتباه:

من طبيعة الانتباه الحركة والتغيير وعدم الثبات، فهو دائم الحركة والتغيير والتنقل. ويرجع ذلك لتدخل بعض العوامل والظروف النفسية والخارجية، وهذا ما نسميه بتحول الانتباه. ونلاحظ أن هذا الانتقال يأخذ وقتاً لإعادة توجيه النسق الانتقائى أو مصفاة لقناة مدخلات جديدة. وإحدى الطرق لإثبات وجود هذا القيد سرعة انتقال الانتباه من مصدر لآخر، كأن ينصت المفحوص مثلاً لتسجيل صوتى يتقل بالتناوب من أذن لأخرى أثناء الاستماع؛ فعند معدل معين يتوقع الفرد أن التحول العقلى والصوتى يصبح من الصعب اللحاق به بحيث لا يمكن أن يتم تعرف المصدر، ولو قيس الزمن المستغرق فى كل مرة منه فيها، تحول الانتباه وهو ١/ ٦ ثانية لعرفنا أنه يستغرق وقتاً لإعادة توجيه النسق الانتقائى، ويفرض زمن التحول هذا قيداً جديداً على ما يمكننا إدراكه خاصة فى بيئة يحدث فيها الكثير فى وقت واحد. وعلى هذا فإن الانتباه نسبى وليس مطلقًا ثابتًا، فهو متغير، فالأحداث والمرئيات التى لا تحظى بالانتباه لا تمكننا من معرفة أى شىء عنها ما لم يتم تحليلها فى مرحلة مبكرة.

حدود الانتباه:

حينما يتسع مدى الانتباه فى الزمن، يكون السؤال: ما عدد متواليات المثيرات التى يتلقاها فى الحال؛ وقد أثبتت البحوث أننا نستطيع الانتباه لمتواليتين مألوفتين ومتوقعتين انتباهاً جيداً. ولكن اذا أصبحت المثيرات معقدة وغير قابلة للتنبؤ، فإننا إما أن نستوعب إحدى المتواليتين استيعاباً كاملاً دون الأخرى، أو نستوعب نصف كل منهما. وكلما زادت صعوبة المتواليتين، فإن مقدار الاستيعاب يكون أقل.

أنواع الانتباه:

أ. الانتباه القصرى اللاإرادى:

وهو ذلك النوع الذى يوجه الفرد فيه انتباهه إلى الشىء رغماً عنه، كالانتباه إلى طلقة مسدس أو ألم مفاجئ أو ضوء باهر، وفى هذا النوع من الانتباه يكون المثير قويًا، بحيث يفرض نفسه فرضاً على الإنسان.

ب. الانتباه التلقائي:

وهو يعتمد على الإدراك، ويحتاج إلى نوع من الجهد، ويحقق أهداف الفرد. وهذا النوع من الانتباه مفيد فى الحياة العلمية لتحقيق الأهداف والغايات والمثل العليا، كما أنه يمكن أن يكون انتباهًا حسيًا أو عقليًا.

جـ. الانتباه الحسي:

هو توجيه الذهن إلى أحد المدركات الحسية كالمسموعات والمرئيات، مثل ذلك الانتباه إلى الصورة أو النغمات الموسيقية، أو غير ذلك من المدركات الحسية.

د. الانتباه العقلي:

هو توجيه الذهن إلى فكرة معينة أو تذكر أو تخيل شيء معين، مثل الانتباه إلى حل مسألة رياضية أو تذكر رحلة قام بها الفرد؛ أى إن مجموع الانتباه العقلى هو المدركات العقلية.

العوامل التى تثير الانتباه:

هذه العوامل قد تكون ذاتية خاصة بالفرد نفسه، وقد تكون موضوعية خارجية؛ أى متعلقة بطبيعة الأشياء التى تثير انتباهنا.

أولاً العوامل الذاتية:

١ـ الأشياء المرتبطة بالحاجات العضوية للفرد كالجوع أو العطش.

٢ـ التهيؤ الذهنى للفرد.

٣ـ دوافع الإنسانية كدافع الإستطلاع؛ حيث يكون الفرد فى حالة تأهب وانتباه مستمرة إلى الأشياء الجديدة أو غير المألوفة.

٤ـ ميول الفرد، فالأفراد يختلفون فى انتباههم؛ وفقاً لميولهم ومهنتهم واهتماماتهم.

ثانيا العوامل الموضوعية:

ويقصد بها العوامل المتعلقة بالشيء أو المثير الذى يجذب الانتباه، وهى:

١. **شدة المنبه:** كالأضواء الزاهية والأحداث العالية.

٢. **تكرار المنبه:** كالصياح المتكرر.

٣. **تغير المنبه:** كاستمرار دق الساعة ثم توقفها فجأة.

٤. **تباين الأشياء:** يجذب الانتباه أيضاً، فمنطقة حمراء تجذب انتباهنا، إذا كانت وسط نقط سوداء.

٥. **حركة المنبه:** فالأشياء المتحركة تجذب الانتباه أكثر من الأشياءالثابتة التى لا تتحرك، فالمنظر المتحرك له قدرة على جذب الانتباه.

العوامل التى تشتت الانتباه:

التشتت هو العجز عن التركيز، ويرجع تشتت الانتباه إلى العوامل الآتية:

١. **عوامل جسمية:**

فقد يرجع تشتت الإنتباه إلى التعب والإرهاق الجسمى وعدم النوم أو سوء التغذية، فهذه العوامل تنقص حيوية الفرد وتضعف من قدرته على المقاومة؛ مما يشتت الإنتباه.

٢. **عوامل نفسية:**

كعدم الميل إلى دراسة المادة العلمية، كما هو الحال عند بعض الطلاب، وبالتالى عدم الإهتمام بها.

٣. **عوامل اجتماعية:**

كالمشكلات أو النزاع بين الوالدين أو الصعوبات المادية.

٤. **عوامل فيزيئية بيئية:**

كعدم الإضاءة الكافية أو سوء التهوية أو ارتفاع درجة الحرارة والرطوبة أو الضوضاء.. فهذه كلها عوامل مشتتة للانتباه.

٣. التذكر

هو العملية التى تشير إلى اختزان واستدعاء المعلومات، التى تأتينا عن طريق

الإدراك. والمعروف أن مدى التذكر لدى الطفل في مرحلة الروضة يرتبط بمدى الانتباه ونوعه، والذى يساوى عمره الزمنى + ١؛ لذلك فهو فى حاجة إلى تدريب لإطالة مدى الانتباه، والذى يفيد كثيراً فى عملية التذكر.

٤.الاستدلال:

هو العملية التى تشير إلى استخدام المعرفة فى اجراء الاستنباط والوصول إلى النتائج.

هـ.التبصر:

هو العمليات التى تشير إلى تقييم الأفكار والحلول، من حيث الكيف والاستبصار، ويشير إلى اكتشاف علاقات جديدة بين وحدتين أو أكثر من المعرفة.

٥.مراحل النمو المعرفى طبقاً لنظرية جان بياجيه:

قسم بياجيه مراحل النمو المعرفى عند الأطفال إلى أربع مراحل نمائية كبرى، ونظامها ثابت لا يتغير، وهى لا تنفصل.

أ.المرحلة الحس حركية:

تمتد من الميلاد حتى سن الثانية من عمر الطفل ويتعلم الطفل خلالها الانطباعات الحسية والأنشطة الحركية؛ ليفهم البيئة المحيطة عن طريق تكوين صور الأشياء، ويكون تفاعل الطفل مع بيئته محكوماً بالأحداث الظاهرة، سواء كانت أحداثًا حسية كالرؤية والسمع أو أحداثًا حسية حركية كالقبض واللمس والمص، فهو يتعامل مع البيئة بحواسه، وحركاته وأفعاله غير منتظمة أو مترابطة فى البداية. تتصف أفعاله بالذكاء عندما يكون أمام هدف يسعى لتحقيقه.

والتطور فى هذه المرحلة ينحصر فى نمو الحواس وتطور الحركات، وهذا يساعد الطفل على إدراك العالم الخارجى، وتفكير الطفل لا يحمل معنى التخطيط أو الغرضية بل تكون اكتشافاته محكومه بالأفعال المنعكسة غير الإرادية، ونجده يبدأ تدريجياً فى اكتساب التمثيلات العقلية الداخلية، مثل: تطور مفهوم استمرار

الموضوع، وهو لا يستطيع ممارسة الصور الذهنية وتحركها داخليا وفحصها، وانما نجد ما يتمثل هذه الصورة الذهنية ليس عن طريق التصورات الداخلية، ولكن من خلال الأحداث التى يمكن للطفل إحداثها عليها؛ فطفل هذه المرحلة يكتسب المهارات والتواقعات البسيطة التى من النوع السلوكى، ويعمل على مستوى الفعل المنعكس ومستوى التمركز حول الذات، ثم مستوى منسق نسبياً من الأفعال الحسية الحركية إزاء البيئة. ولكن التنظيم فى هذه المرحلة يقسم العملية؛ لأنه يتضمن القيام بالتوافقات الإدراكية والحركية مع الأشياء، أكثر من المعالجات الرمزية لهذه الأشياء.

ب. مرحلة ما قبل العمليات:

تمتد من الثانية حتى السابعة، ويؤكد بياچيه أهمية هذه المرحلة فى نمو قدرة الطفل على تمثيل الموضوعات والأحداث تمثيلا عقلياً لنفسه. ويرتبط كثيراً من هذه التمثيلات الداخلية بحوادث خاصة، ولم تنظم هذه التمثيلات فى أنساق معقدة، فالطفل يتعامل ميع البيئة باستخدام الكلمات أو الرموز لتمثيل المؤثرات البيئية، كما يستطيع إعادة تكوين أو تقليد بعض الأفعال، ويتمكن من تمثيل الأشياء عقلياً وتخزينها الأمور للاستعمال اللاحق، ولديه القدرة على حل عدد من المشكلات التى تبدو بديهية للكبار كتطير للكميات عند وضعها فى أنابيب مختلفة، ونلاحظ أنها مرحلة انتقالية بين المرحلة الأولى والثالثة؛ أى لا تتميز بحدوث توازن أو إثبات.

وقد يقع الطفل فى أخطاء أو تناقضات ظاهرة فى تفكيره العقلى خلال هذه المرحلة النمائية وفى الحقيقة كشفت الأبحاث الحديثة أن الطفل يكون قادراً على القيام بالعمليات العقلية والأفعال القابلة للانعكاس، والأفعال التى يمكن أن تنسق فى أنظمة ثابتة.

وفى هذه المرحلة تخضع مجموعة العمليات العقلية المحسوسة لقوانين التكوين السابقة نفسها، ونمطها هو تنظيم التوازن المتدرج بين عملين التمثيل والمواءمة؛ حيث تقوم المجموعات العملية باستبطان متدرج للأعمال والأفعال، التى قام بها الطفل على المستوى التطبيقى البحثى، واعادة بنائها على المستوى التصورى، مع فصل بين

المجال التطبيقى والمجال المعرفى. وتخضع عملية التمايز لإعادة تكوين هذا التنظيم وتحول الأفعال إلى عمليات عقلية تدخل فيها تجديدات، تميز بين البنية العقلية العملية والبنية العقلية الحسية الحركية.

وتنقسم إلى مرحلتين: **مرحلة ما قبل المفاهيم ومرحلة التفكير الحدسى**، وهما كما يلى:

١.مرحلة ما قبل المفاهيم:

تمتد من ٢: ٤ سنوات من عمر الطفل، ويتميز تفكير الطفل فى تلك المرحلة بأنه تفكير وسط بين استخدام الرمز واستخدام المفاهيم وينتقل فيها تفكير الصغير من قضية جزئية إلى قضية أخرى جزئية بدلاً من الانتقال من الكل إلى الجزء، وهو يستخدم ما قبل المفاهيم أو تمثيلات أى مثيرات تمثل أو ترمز للأشياء الأخرى، وتتميز بظهور اللعب الرمزى واللغة ثم الرسم.

ويعتبر التقليد من أهم فاعليات التقدم الذهنى للطفل، فهو الدعامة الأساسية فى تحول سلوك الطفل الحس الحركى إلى تصور ذهنى، فمن خلال نشاط الحس الحركى تنشأ الصور العقلية، وتظهر أنماط جديدة فى سلوكه ويستطيع أن يتصور أساليب جديدة للعب الإبداعى، ويقص قصة أثناء اللعب الإيهامى، الذى يعتمد على الرموز والصور الذهنية. ونلاحظ من ذلك أن هناك نشاطًا معرفيًا يتوسط ما بين مثيرات تقع على حواس الطفل واستجاباته اللاحقة لهذه المثيرات، فهو يتناول التصورات، ويستخدم وظيفتها الرمزية التى يحدث عن طريقها التفريق أو التمييز بين ما يعبر عن المراد بكلمة أو خيال.. فهو يكون قادراً على الاستدعاء والاستحضار داخلياً لما يريد أن يعبر عنه.

٢.مرحلة التفكير الحدسى:

وتمتد من ٤ : ٧ سنوات، ونلاحظ أن الطفل مازال يخلط بين ذاته والآخرين، وبتصوراته يعرف الأشياء والأشخاص، ويضفى وجهة نظره الفردية المطلقة. وهذا

التمركز العقلى يتبعه تمركز لفظى وتمركز اجتماعى وآخر منطقى، ويبدو الأخير فى عدم قدرته على التحليل والتركيب، كما يعتمد على الحدس (المعرفة المباشرة للشىء دون تدخل العقل أو المتطور أو البرهان).

وتتسم هذه المرحلة بأن أحكام الطفل على الشىء تكون سطحية وذاتية. وعلى الرغم من تقدم الطفل اللغوى والاجتماعى، إلا أنه يبقى عاجزاً عن تقديم البراهين والأدلة لإثبات رأى أو فكرة فهو يؤكد ولا يحاول إثبات ذلك منطقياً وهذا هو التفكير الحدسى ويمكن اعتباره صورة لامتداد الذكاء الحسى الحركى، وفى هذه السن يبدأ الأطفال فى إعطاء أسباب لأفعالهم، ويبدأون فى تكوين بعض المفاهيم، ولكن تفكيرهم مازال إجرائياً وهم غير قادرين عقلياً على عقد المقارنات. وفى حالة غياب التمثيل العقلى، يكون تفكيرهم محكوماً بالإدراكات المباشرة، وعدم القدرة على الاحتفاظ فى العقل بأكثر من علاقة واحدة فى وقت واحد، ويبنون أفكارهم بطريقة متتابعة.

ونلاحظ أن العمل التعاونى بين الأطفال يقضى على اقتناع الطفل المتمركز حول ذاته ويقضى على ثقة الأطفال المطلقة فى قدرة الكبار. وعند الخامسة أو السادسة ينحصر تمركز الطفل حول ذاته بفضل تنظيم تصوراته وترابطها أى إن الحدس المتمركز حول الذات قد يتطور نحو الموضوعية. والحدس له مظهران: تصورى مرتبط بالصور العقلية، وتطبيقى مرتبط بالأفعال التى يقوم بها الطفل فالحدس يمثل تنظيماً مزدوجًا عند الطفل.

وفى ضوء ما تقدم، يتضح الأهمية الكبيرة لعوامل الاستثارة وخصائص المثير فى التطور المعرفى للطفل؛ لذلك نعرض فى الجزء التالى ماهية اختيار المثير وخصائصه، وعلاقة ذلك بالسلوك المعرفى المتضمن فى المعرفة والتفكير.

اختيار المثير:

إن معظم المواقف التجريبية القياسية التى يستخدمها علماء النفس صممت لدراسة آثار كل عامل إثارة على حدى على أن يكون لهذا العامل أو المثير اليد العليا

فى تحديد السلوك ويقل إلى أدنى تأثيـر مثيرات الخلفيـة الأخرى فى أى موقف، ويتم ذلك بأساليب متباينة.. فإذا قيدنا مجال مـثيرات المفحوص، فإن مدى المثيرات الخلفية يظل فى حده الأدنى، ونلاحظ أن مـا يفعله المفحوص يعكس التأثيـر على سلوكه من جانب رؤية نقطة اختيار رؤيته لأى مثير أو سماعه لأى مثير.

ويمكن التحكم والتـغيير فى هذه الـعوامل والمثيرات وبقـاء غيرها ثابتة لمعـرفة رد فعل الفـحوص فى كل حالة، وإذا كان لـدى المفحوص استـعداد كامن لمجمـوعة من المثيرات بطرق معينة أو لو أنه تعلم أداء استجـابة معينة مع وجود كل المجموعة.. فإن اختيـار استجابة لـلموقف تتوقف على سلوك المفحـوص. أما إذا كانت للمـفحوص على عكس ذلك استجابات فطرية أو مكتسبـة للفصل بين عناصر المجموعة، وهو لم يتعرض للمـجموعة بأكـملها مرة واحدة.. فتكـون المشكلة هنا مشكلة اختيـار المثير، فقد يقدم مثيـرين معاً، ويصدر عن ذلك استجابة تختلف تماماً عـما لو قدم كل منهما على حدة فـالمفحـوصون فى مـواجهة نمط من المثـيرات المتـتالية أو المتأنية كـثيـراً ما يصدرون اسـتجابة تخـتلف تماماً عن أى استـجابة، يمكن لأى واحد من المثـيرات أن ينتـزعهـا. وهذه الظاهرة تسـمى **التـخطيط أو الإشـراط الشكلى**، ومع كل.. فـإن الاستجابة التى تستدعيها مجـموعة من المثيرات تكون إلى حد ما مطابقة لما كان يمكن أن يحـدث، ولو أن عنصراً واحـداً من المجمـوعة كان عـاجزاً بمفـرده، والواقع أنه لا يمكن أن يكون هناك انتظام فى السلوك. ويمكن تعريف المثير بأنه **وسيلة حسيـة تقدم للفرد من أجل تدعيم خبرات معينة.**

خصائص المثير:

إن الفرص العملية لنوع أى مثير فى أسبقية التحكم فى السلوك تعتمد إضافة على حالتـه الشكلية أولويات، منـها: درجة جـدة المثير ودرجـة إثارته أو تخفـيفـه للجدة، وعلى درجة إثارته أو تخفـيفه للصراع، وعلى درجة تعـقيده وهذه المواصفات كـمية بشكل خاص، ويمكنهـا أن تتواجد بدرجات مـتباينة، كمـا أنها مترابطة. وخـصائص المثيـر أو العوامل التى على ضوئهـا نختار المثـير، هى: **الجـدة والغـمـوض، الصـراع والتعقيد:**

١. الجدة:

قد يكون المثير جديداً، وهذه الجدة تشمل جوانب قد تتعلق بخبرة الفرد الكاملة، أو خبرته الحديثة وتسمى الأولى بالجدة الكاملة والثانية بالجدة القصيرة الأمد، والفرق بين نمط إثارة له جدة قصيرة الأمد ونمط إثارة دونها يعتمد على آثار سريعة الزوال، مثل الإثارة المستمرة لفترة محدودة من الزمن.

الجدة المطلقة والجدة النسبية:

إن الأسلوب الجديد جدة مطلقة يكون واحداً به صفة، لم يسبق أن أدرك من قبل. أما المثير الجديد نسبياً .. فإنه يكون ذا أنماط إثارة جديدة نسبيًا؛ أى يكون فيه عناصر أو صفات مألوفة فى تكوين أو ترتيب لم يسبق أن رأيناه من قبل. ويمكن للمثير الجديد أن يرتبط بمثيرات معروفة بالتعبير عن الفروق بينه وبينها بصورة كمية، والمثير الجديد يستدعى دائماً استجابات تضاهى مثيرات مألوفة عن طريق التعميم، ويمكن استدعاؤه لها بدرجات من القوة تقابل مماثلتها للمثيرات، التى ترتبط بها الاستجابات الأصلية التى سبق أن ارتبطت بها.

المتغيرات المرتبطة بالجدة:

كثيراً ما يصاحب الجدة صفات أخرى قد يكون لكل منها تأثيره المستقل على توجيه اختيار المثير، أو على قوة أى عملية من عمليات اختيار المنير.

ومن هذه الصفات:

التغير:

التغير هنا فى الحركة كتبديل مثيرين فى وقت واحد.. فهنا تنشأ جدة قصيرة الأمد ونلاحظ أن مدى ومعدل التغير الذى يمر به أى مثير، لابد وأن تكون له بعض الأهمية فى حسم أولوية اختيار المثير.

الدهشة:

إن مثيراً جديداً أو مثيراً يخضع للتغيير. يمكن أن يكون مثيراً للدهشة، ويعنى ذلك

أن المثير لم يكن متوقعاً أو أنه يختلف عما سبق أن رأيناه فإن التوقع يتكون من عملية تمثل المثير المتوقع؛ أى إنها يجب أن تتحلى ببعض الصفات، التى تتضارب مع صفات الأخيرة وقوته. ولابد أن تتـزايد مع احتمال الأخيرة، وقد تستثـار بأى علاقة كان من المعتاد لها أن تسبق المثير المتوقع، ومن الممكن استدعـاؤها بطريقة غير مباشرة بمثير، ما لم يحدث أن سبـقها فى الماضى، والدهشة تنسب إلى الصراع بين مـا هو متوقع وبين ما هو مختبـر، فنطلق دهشة على الحالات التى يوجد فيها مثـير، يؤدى إلى توقع مثير يتعارض مع التوقع.

التنافر:

يحـدث التنافر عندمـا يؤدى مثـير مـا إلى توقع، يثـبت بعد ذلك تعـارضه مع مـا يصاحـبه من مثيـرات. وعلى ذلك.. فإن التوقـعات المذكورة سـوف ترجع إلى تجدد تنبؤى، متزامن أما التنافر فلا يتطلب أكثـر من مجرد تجميع من المثيرات، يكون حديثاً بل يرجع أيضـاً إلى تجمـيع يختلف عـما سبق، وفى الوقت نفسـه تكون به مكونات يشترك فيها من تجميع، تعود الكائن أن ينظر إليه على أنه الأكثر احتمالاً، فنمط التنافر يناقض التوقـعات التى أثارتهـا مجموعـة الخبرات السـابقة.. فلو حللنا صـفات نمط التنافـر، نجد أن بعض الصـفـات لابد وأن تأتى على عكس التـوقعـات، التى تثيـرها أخرى تم إدراكها فى وقت سابق.

الشك (الريبة) ونظرية المعلومات:

هناك فى علم النـفس فراغـان مـعلومـتيان يبـدوان مـلائمين تمامًـا؛ لكى تعـالج كمدخـلات ومخرجات، وهما: فـراغ المثير وفراغ الاسـتجابة، فهناك وحدات كـمية كثيرة من التى لها أهمية بالغة لدى عالـم النفس، مثل: أى سرعة يستجيب المفحوص للمثير، وبأى درجـة من الدقة يمكنه اكتشاف المثير، وبـأى درجة من الدقة يمكنه تذكر المثيـر بعد اخـتفائه بعـدة دقائق.. فـهذه الوحدات تتـأثر كثـيراً لا بطبيـعة المثير الذى يحـدث، بل بالمثـيرات أو الاسـتجابات التـى كان من الممكن أن تحـدث بدلاً منهـا، وبدرجة احتـمالها ؛أى إنها تتوقف على درجـة الريبة. وإذا أردنا قياس الريبة كمـثير وقياسها كاستجابة، لابد من وصف الفراغات المعلوماتية كالتالى:

أ ـ وضع قائمة من المثيرات أو الإستجابات التى يمكن أن تحدث.

ب ـ تقسيم هذه القائمة إلى فئات.

جـ ـ تعيين درجة احتمال لكل فئة.

وأن أنماط المثير الجديدة عادة ما تثير الريبة لأنه ليس هناك من سبيل لمعرفة ما يمكن أن يتبع ذلك أنماط الإثارة ،كما أن التوقعات التى تبرزها سوف تتوقف على أى الأنماط المألوفة التى تشبهها، وعلى وجه الخصوص لو كانت جديدة جداً، فمن المحتمل لها أن تشبه كثيراً من الأنماط المألوفة المختلفة مما يؤدى بنا إلى توقعات متضاربة.. أما الشروط التى تثير الريبة، فليس من الضرورى لها أن تكون جديدة.

٢.الصراع:

إن الصراع هو المصدر الرئيسى للانفعال، سواء كان هذا الانفعال مجرد نشاط حركى عنيف أو نشاط استقلالى. ومن أكثر آثار الصراع ذكراً: الزيادة فى زمن الرجع، فكل هذه الآثار كمية فى المقام الأول، ويمكن أن تحدث مقادير متباينة. كما أن مدى حدوثها يتوقف على مقدار الصراع الموجود فعلاً .

وشدة هذه الآثار تتوقف على درجة الصراع، كما تتوقف على عوامل أخرى، مثل: نوعيات الاستجابات المتنافسة، فعندما يزيد إدخال مثير معين فى موقف مثير اختير عشوائياً من احتمال حدوث استجابة ما.. فإن المثير يقترن بالاستجابة، ولكن هذه الاستجابة لا تحدث دائماً فى وجود هذا المثير؛ حيث إن تأثير المثير قد يقاومه عامل أخر، وعندما يحدث مثير ما خارجى كان أم داخلى، واقترن باستجابة خاصة.. فإن الاستجابة أثيرت سواء حدثت الاستجابة فعلاً أم لا. ولو أن مثيراً أو مجموعة من المثيرات التى ترتبط باستجابة معينة، كان موجود وقت الاستجابة.. فإن المثير قد استدعى الاستجابة وعند حدوث استجابتين متعارضتين أو أكثر داخل فرد ما فى الوقت نفسه، ينشأ الصراع، ونلاحظ أن المثيرات التى تحدث آثاراً متضاربة قد تكون مثيرات داخلية، تتصل بدوافع أو قوى متعارضة.

٣.التعقيد:

يشير التعقيد إلى مقدار التنوع أو التباين فى نمط الاستجابة.

ومن خصائص التعقيد ما يلى:

١ـ فى حالة تساوى بقية العوامل، يزيد التعقيد مع عدد العناصر التى يمكن تمييزها.

٢ـ لو ظل عدد العناصر ثابتا.. فإن زيادة التعقيد تأتى عن طريق الاختلاف بين العناصر، ويمكن الاستدلال على التعقيد بوضع عناصر متماثلة فى أماكن مختلفة أو بوجود عناصر متماثلة فى كل شئ، ما عدا التسليم بوجود عناصر لها خاصية مشتركة واحدة، ويمكن التخفيف من التعقيد بإعطاء العناصر اتجاه متشابه.

٣ـ يتباين التعقيد عكسيًا إلى الدرجة التى يستجاب فيها لعدة عناصر كوحدة واحدة، ويمكن لمجموعة من العناصر أن تستثير استجابة مشتركة.

ونلاحظ أن التعقيد يتوقف على عدد العناصر السيكولوجية أكثر من اعتماده على عدد العناصر البدنية.. فهو يعتمد إلى حد ما على المواصفات البدنية، التى يمكن أن تكون متماثلة بالنسبة لجميع المفحوصين، فالنمط الواحد يمكن أن تكون له درجات مختلفة من التعقيد؛ بالنسبة لمختلف الأفراد على أن يكون بينها بعض الارتباط.

ونلاحظ أن الأنماط أو المثيرات البصرية الأكثر تعقيداً هى الأصعب فى الاسترجاع من الذاكرة، وفى التعرف عليها بين أشكال متشابهة أخرى. ونلاحظ أن هناك ارتباطًا بين الأشكال الأكثر تعقيداً وأقل جودة مع المزيد من الريبة، كما أن الإدراك الجزئى لشكل معقد يمكن تكملته من بين عدد كبير من مختلف الطرق، والذى يولد بدوره عدداً كبيراً من التجديدات المنافسة؛ أى قدراً من الصراع؛ أى إن الشكل البالغ التعقيد يمكن بخروجه على التوقع أن يثير الصراع المثير للتعارض، وهناك أيضاً حلقة اتصال بين التعقيد والجدة، ويمكن استخدام بعد البساطة والتعقيد لوصف كل من الأنماط الزمنية والمكانية. وأى تتابع للأحداث يضم وحدة بها عنصر من الجدة القصيرة الأمد تتوافر فيها درجة أكبر من التعقيد الزمنى عن أى تتابع، لا يخرج عن كونه مجرد

تكرار لما سبق. وعلى ذلك.. فإن أى نمط تتوافر فيه درجة عالية من التعقيد المتزامن، يمكن على الأرجح أن ينطوى على درجة عالية من الجدة النسبية.

وعلى ذلك.. فإن عمليات اختيار المثير يمكن اعتبارها وسائل لاتصال الفرد بمصادر المعلومات الجديدة . وبتجديد أى وحدات للمعلومات من المصادر المتاحة المختلفة، يمكن إرسالها عبر الجهاز العصبى للكائن؛ لكى تظهر على صورة سلوك.

السلوك المعرفى المتضمن فى المعرفة والتفكير

سبق أن قلنا إن الإدراك هو العملية التى تشير إلى استخلاص وتنظيم وتفسير المعرفة أو المعلومات أو البيانات التى تصلنا من كل بيئة، سواء كانت داخلية أو خارجية عن طريق الحواس؛ فالمعرفة هى امتلاك الحقيقة عن العالم الخارجى، وتعتبر المعرفة ناتج سلسلة الخطوات التى تبدأ بالإحساس والإدراك وتكوين المفاهيم، وسوف نستعرض كيفية تكوين المعرفة.

١ـ تتكون المعرفة من عادات، والعادة هى نزعة سيكولوجية تستوجب التعلم. ويمكن القول أن أى شخص لديه قدر معين من المعرفة، حتى عندما لا يظهر ذلك فى سلوكه.

٢ـ أن الاستجابات الدالة على العادات الإدراكية تتغير بطريقة لا حدود لها؛ فمعرفة أن حدثًا معينًا قد أدى إلى حدوث تصرف معين لشخص بالذات، يجعلنا نستطيع الحكم على تصرفه عن طريق معرفة الأحداث التى مرت به سابقاً، ونلاحظ أن هذا الاستخدام لكلمة معرفة غير مناسب؛ لأن المعرفة تستخدم للاستجابات الرمزية خاصة الكلمات الدالة على الاستجابات، التى تحدث مناظرة للأحداث موضع السؤال.. فالشخص يعرف كيف يتصرف اذا كان قادراً على أن يمثل لنفسه العمليات، التى تجعله يتمكن من أداء العمل؛ ليصف أو يصور لنفسه ماذا يجب عليه أن يفعل.

ونحن لا نعرف دوافعنا أو العمليات السيكولوجية الداخلية، وحتى أولئك الذين يسيطرون على سلوكنا الواضح، فنحن قد نعرف دوافعنا هذه إذا استطعنا

وضع رموز لها، والحقيقة أننا نستجيب لهذه الدوافع، ويتم تحويلها إلى أفعال فهى لا شعورية. ولكى نجعل المفهوم أكثر دقة لاستجابة رمزية، لابد أن تأخذ فى الاعتبار نوع الاستثارة، فقد لايتولد نتيجة لشىء دائما هو علاقة لهذا الشىء، فاستثارة الكائن برد فعل متوسط تشكل جزءاً من بعض أجزاء السلوك الكلى المرتبط بهذا الشىء، ثم تحدث استثارة ذاتية نوعية بحيث لا تحدث الاستجابة المتوسطة دون الارتباطات السابقة بالشىء وغير الشىء ومعنى ذلك أن المثير يثير بعضاً وليس جميع التأثيرات الفسيولوجية، والتى قد تتولد بواسطة الشىء المسبب للاستثارة .

ونلاحظ أن أى استجابة قد تناظر نوعاً من الأشياء أو الأحداث، ولكنها يمكن أن تحدث عندما لا يكون هناك جزء من المثير موجود، وهذا ما نسميه استجابة رمزية، ويمكن أن يكون واضحاً أو سهلاً قد تظهر فى صورة كلمات أو شد عضلى، أو ربما نوعية أخرى من الاستجابة قد تكون عقلية خالصة، ويتكون التفكير من تتابعات لاستجابات رمزية. ومن خلالها تظهر المعرفة تأثيرها على السلوك الصريح أن تداخل العمليات الرمزية بين المؤثر الخارجى والاستجابات الصريحة.

والتفاعل البينى بين المؤثر الخارجى والعمليات الرمزية هو ما يعطى السلوك الموجه بالمعرفة خصائصها المعينة، ومنها: منطقيتها، ومرونتها، وطابعها للتسيد على المستوى الشعورى.

٣ـ الاستجابات الرمزية التى تكون مستودعات للمعرفة سوف تشكل الأنواع التالية، وتتكون الأولى من علامات تناظر الأنواع القابلة للاستثارة، وبالتالى الخصائص الفيزيوكيميائية.. فهى تشمل الصور والاستجابات الشفوية، التى تسمى بالبراعات، وتتكون الأخيرة من العلامات التى تؤثر على الطريقة التى تستجيب لها العلامات الأخرى المصاحبة لها؛ أى تحويل العلاقات المنطقية، وأن الرموز التى تبين المعرفة لا تنتمى إلى نوعية التقييم (تدل على القيمة المؤثرة وتشمل على التعبيرات التقيمية الفرعية الوصفية، التى تدل على القوة لتحريض

استجابات صريحة معينة وتشمل التعبيرات الشفوية فى الصيغة الأمرية أو النوعية التعبيرية التى تدل على القوة التى تثير ردود الأفعال الداخلية، وعلى الجانب الأخر قد تكون الرموز الإدراكية متأثرة بتلك النوعيات وتؤثر عليها بدورها).

٤- والرموز الإدراكية هى الرموز المصدقة. إن المدى الذى تصدق فيه مجموعة من الرموز يمكن الحكم عليه جزئياً بواسطة الطريقة، التى يعبر بها شخص عن جملة أو بواسطة تعبيرات تمثل قوة السلوك الصريح، فالصدق تمثله الدرجة التى يتصرف بها فرد ما ليستجيب كما هو مفترض، إذا وجد الشىء أو الحدث المعنى.

أنواع السلوك المعرفى:

للاستجابات الإدراكية، ثلاثة أنواع أساسية:

١. الملاحظة المعرفية:

الملاحظة الإدراكية أى الاستجابات التى تضع الشخص على اتصال بالمواقف الخارجية التى ترتبط بعملية التعلم، وهى تشمل كل شىء بداية من السعى لترويج الإشاعات أو الباحث عن الأمور المثيرة، عندما لايكافىء بدرجة كبيرة من سروره لمشاهدة المواقف المخجلة وانما بكونه قادر على تذكرها واعادة حصرها فيما بعد بالنسبة الملاحظات المنظمة والتجارب العلمية ويؤيدها لذكر خصائص الأشياء وتصنيفها، وإدراك الفروق بينها.

٢. التفكير المعرفى:

يتكون التفكير المعرفى الذى يطلق عليه السيكولوجيين التفكير الإنتاجى أو التفكير الابتكارى ليرشدنا عن كيفية التعامل مع المشاكل الحالية ووظيفته، تتمثل فى وضع الشخص فى امتلاك دائم لمعرفة جديدة.

٣. الإستثارة:

هى السلوك الذى يعرض شخصاً للمثير اللفظى الصادر من الأشخاص الأخرين، متضمناً توجيه أسئلة وكتابة الخطابات والقراءة.

وهذه الأنواع الثلاثة للسلوك المعرفى تناظر المصادر الرئيسية للمعرفة، فإذا كان التفكير منظماً منطقياً يمكن التحكم فيه، بينما الإستشارة تناظر التفويض أو الإقرار ومن المثير أنها تناظر الفلسفة الهندية، التى تقتصر على الإدراك والاستدلال والدلالة اللغوية. وجميع هذه الاستجابات خصوصاً الملاحظة يمكن أن تصور السلوك الاستكشافى، سواء كانت لها وظيفة إدراكية أم لا.. فإنها تعتمد على ما إذا كانت تترك آثاراً مستمرة من المعرفة وما اذا كانت قيمتها البيولوجية تستنتج من هذه الآثار لأن هذه الآثار تعمل على تنشيطها مثيرات جديدة بها بعض الخصائص المألوفة للفرد وهذه الخصائص المألوفة هى التى تعمل على تنشيط الخلايا البيولوجية فى المخ وعلى ذلك؛ فالإدراك هو عملية تزيل أو تخفف الصراع.

ومن وجهة نظر الملاحظ.. فإن الاتصال بين الشخص والمثير يتوقف على سيادة الاستجابة الظاهرة المرتبطة بالمعلومات التى أدت إلى ظهورها، والتى نقلها هذا الشخص، وهذا يعنى أن السلوك يكون متوقعاً نسبياً، وغير مؤكد أنه سيكون منخفض نسبياً. ومن وجهة نظر الشخص.. فإن الإتصال يمثل ذلك المؤثر فكبت التوتر العاطفى يتمثل فشلاً فى الصراع؛ ولذلك يمكن التنبؤ بالاستجابات التالية واختيار الاستجابات الناجحة.

وظيفة المعرفة:

١ـ التغلب على العيوب الإدراكية أو الحسية عن طريق توفير الباعث أو المؤثر الداخلى، الذى يبدأ خارج الأشياء؛ فالإدراك دون معرفة، يكون مقيداً بإعطاء الفرصة عندما يتعرض لمختلف أنواع الخداع، والذى يسميه بياجيه التمركز. والجزء المحدود من مجال المؤثر، والذى يشتمل على الوضوح التام، يتلقى كثافة وسيادة وأهمية غير متكافئة مع تحديد السلوك، وتسمح المعرفة بالمثير، الذى كان جزءاً من مجال الاستشارة فى الماضى، ولم تعد له استشارة حالية بالتمثيل الداخلى الذى يجعل له أثراً فى المستقبل.

٢ـ يمكن للمعرفة أن تمثل خصائص الماضى أو المستقبل لشىء ما، تكون خواصه

مدركة أو مخفاة والتى قد تظهر إذا تم فحص الشىء من زاوية أخرى، أو من الداخل حسب التصنيف.. فالتعميم والتمييز للمؤثر الابتدائى سوف يعتمد على التشابهات والاختلافات الفيزيوكيميائية المدركة بجعل التعميم والتصنيف الثانوى ممكناً، ومعرفة إذا كان وسيطًا أو مكتسبًا .

والأشياء التى ليس لديها ذلك، تسهم معاً لكى تعامل بالطريقة نفسها من خلال الحالة؛ لتحظى بمسمى تصنيفى مشترك. وإلى جانب التصنيف هناك الترتيب، فالشخص الإنسانى يكون قادراً على الاستجابة لمؤثر ما طبقاً لما يحمله هذا المثير من مزيد أو قليل، مما ينسب إلى الشىء الآخر الذى يكون خارج الرؤية وأكثر من ذلك فيمكنه الاستجابة طبقاً لموضع الشىء، الذى يشغله فى ترتيب وفقاً لفهمه العام، ويمكنه التعرف والتأثير بدرجة مناسبة وتنتج العلاقات المكانية والزمانية التقدم فى التسلسل المعرفى؛ ذلك لأن الأحداث المختلفة كلية تستدعى طبقاً للإجابات التى نتلقاها، عند إغفالنا الزمان والمكان مما يدخلنا فى صراع.

٣- إن المعرفة التى تعبر عن علاقة زمانية أو مكانية بين حدثين، أو التى تحدد مكان حدث واحد فى شبكة زمانية أو مكانية بأكملها، تعبر عنها المعرفة التى تربط حدثًا واحداً بالأحداث الأخرى بطريق التفسير، والتفسير هو عبارة تجيب عن سؤال يبدأ بلماذا ويصبح الأطفال معتادين مثل هذه الأسئلة فى سن مبكرة، بعد سيطرتهم على الكلام وكل مجتمع لا يسألهم بل يجيب عنهم، وهذا السؤال يحتاج إلى أكثر ما يمكن الحصول عليه فى الحال من جانب واحد من الإدراك؛ فهو يعكس المواقف الجوهرية للكون والطرق التى تنظم الخبرة.

وقد ترجع التفسيرات إلى أن الحدث الواجب تفسيره إلى حدث واحد فى الماضى، الحاضر أو المستقبل إلى نوعية من الأحداث وترجع خاصية شىء ما إلى الخصائص الأخرى للشىء نفسه أو إلى خواص نوعية من الأشياء، ولكن أيا كان نوع التفسير والمحتوى.. فإن الرغبة لمعرفة لماذا يبرز بالتحديد من القدرة على الإجابة لتخفيف الصراع، وإرشاد اختيار الفعل والذى سوف يستجيب بدرجة جيدة سوف

يكافأ، والذى يعاقب لا يجب أن يعتمد على الطبيعة وحدها، ولكن على الأحداث غير المرئية التى تفسره.

التفكير:

تستعرض الآن المراحل التى من خلالها يمكن تطوير الأشكال الأكثر وفرة للفكر من قدرات سيكولوجية بسيطة، وهى كالأتى:

أ.رد الفعل:

هو سلسلة من الأحداث الباعثة فى العالم الخارجى، وكل منها يحفز استجابات معقدة مناظرة.. سواء كانت صريحة أو ضمنية فى كائن حى، وبالطبع فهذه الاستجابات تكون نواتج مشتركة للأحداث الباعثة الخارجية والعمليات داخل الكائن الحى، التى تفسر لماذا لا يقوم الأشخاص المختلفون باستجابات ظاهرة مختلفة للمواقف المتماثلة فحسب، بل أيضاً تستنتج معلومات مختلفة من التعرض للأحداث المتماثلة.

ب.التجديد المتوقع:

هناك افتراضان:

أ ـ إن السلسلة نفسها من الأحداث المثيرة تحدث وتنتج السلسلة المتوازنة نفسها من ردود الأفعال بانتظام.

ب ـ إن كل رد فعل يولد باعثاً يُولِّد ـ بالاستجابة الداخلية المتميزة.

فوجود حالات التعزيز تجعل الاستجابة المناظرة للباعث أو المثير مصحوبة مع كل من الباعث الداخلى الناتج كاستجابة نهائية للأثر.

ج.التجديد الإستدعائى:

عندما يوجد مكون جزئى يمكن حدوثه فى غياب استجابة للباعث وحده، وهذا المكون يمكن أن يتمثل قبل ظهوره أو عندما لا يكون حادثاً فى جميع مستقبلات الأشخاص، وسيكون الناتج سلسلة من الاستجابات الرمزية، التى قد تتلاشى بسرعة

أكبر وسلسلة الأحداث الخارجية التى تمثلها، ويمكنها تفويض هذه الأحداث للسيطرة على السلوك.

د. التشعب:

عندما يشارك حدث خارجي فى عدة استتباعات للعادات، بحيث يمكن أن تبدأ تمثيلاتها الداخلية المناظرة أى عدد من الاستجابات المصاحبة، التى تؤدى إلى عدم التفكير فى التوجيهات العديدة، وتدعو لضرورة تقرير أى من المصاحبات الممكنة العديدة ستكون لها التأثير الفعال عند أى نقطة من الفكر.

ومن العوامل التى يمكن أن تكون أكثر فاعلية لحدوث التفكير، هو التحكم؛ ففى التفكير المباشر الذى يهدف حل مشاكل معينة يجب أن يكون أكثر احكاماً، والعوامل التى تضمن الحل يجب أن تكون فى متناول اليد خلال عملية التفكير، ولها دور حاسم فى اختيار الاستجابات من كل نقطة اختيار.

ويعتبر التفكير عملية اعادة للتمثيل الرمزى، وعند كل نقطة اختيار توجد استجابة واحدة صحيحة، وهناك هدف يجب الوصول إليه بإجراء تتابع الاستجابات فى ترتيب صحيح، ويواجه الشخص بتتابع من المواقف المثيرة، وكل منها مصحوبة باستجابات متعلمة عديدة، وعند كل نقطة اختيار يجب اختيار واحدة منها.

هـ. المؤثرات الداخلية والخارجية:

تأتى المؤثرات الخارجية من التجارب، أما الداخلية.. فتأتى من الاستجابات السابقة المدعمة.. ففى حالة التفكير التلقائى فإن واحداً فقط من المثيرات الخارجية سيلعب دوراً، وهو يبدأ بتحويل الفكر، إلا أن المؤثرات الأخرى يكون لها أثر فى عمليات التفكير إما للمساعدة أو العرقلة. ومعظم المؤثرات التى يكون لها عائد تفكيرى هى مؤثرات داخلية إنتاجية، ووظيفة هذه المثيرات هو توفير عدد محدد من الاستجابات المصاحبة عند كل نقطة اختيار، ولكن بدقة؛ لأن مصاحباتها المتعددة هى المؤثرات المستحثة من الواضح أنها لا تكفى لتحديد مسار تتابع السلوك.

و.المثيرات الدافعية:

المؤثرات سواء كانت محيطية أو عصبية، والتى تصاحب الحاجة سوف تستمر من خلال عملية السعى للهدف، وتصبح بذلك مهيأة لمحددات درجات التدعيم؛ حيث إن كل مثير فردى يحصل على تدعيم يتفق مع طبيعة المثير، فإذا ارتبط المثير باستجابة شرطية، وحدث أن عملت كل عناصره أو معظمها على استثارة الاستجابة فى موقف مشابه .. فإن الجهد الاستثارى لهذه الاستجابة يزداد قوة. وفى التفكير توجد مؤثرات تأتى من نوع ما من عدم الراحة، وتنشأ بأى موقف ويطلقها محرك الفكر والبواعث القادمة من التمثيلات للحل، وبالطبع تكون طريقة الحل الممثلة المحتملة التعبير كلما استمر التفكير، ووظائف المثيرات الدفعية ذات ثلاث أهداف:

١ـ يظل تتابع الاستجابات مستمراً حتى الوصول للهدف أو الحل، ويتوقف التتابع بالإضعاف أى إضعاف السلوك أو اللهو أو بتداخل المؤثرات.

٢ـ تحديد التصنيف النوعى الإستجابات كالأفكار المتصلة بالموضوع العامة فى حالة انسان حزين أو مستغرق فى التفكير.

٣ـ تحديد أى الاستجابات المتنافسة، والتى سيتم اختيارها عند كل نقطة اختيار، على الرغم من وجود عوامل داخلية وخارجية، ناتجة عن حالة الجسم الداخلية من افرازات الغدد والمنبهات للعضلات، وهذه المثيرات تقلل من عتبة الاستثارة فيدفع الكائن إلى النشاط، واذا نجحت الإجابة فى إزالة المثير، ارتبطت معه برباط شرطى وحفظ هذا الرباط من الضعف نتيجة لتأثره بالارتباطات الجديدة، بينما تظهر الإرتباطات الصحيحة، من خلال اختيار الاستجابة والتى ترجع إلى التفاعل بين الفكرة عن المثير مع فكرة الهدف.

ويعمل هذان العاملان على تحديد النزعة التى تحرك تتابع الفكر تجاه الهدف، وتستبعد الاستطراد. وطبقاً لنظرية التذكر.. فإن الناتج المشترك للمؤثر يسترجع الذى تذكره الشخص لموقف يتميز بأنه مهم ومؤثر للغاية، ونلاحظ أن الطريقة التى يتعاون بها المؤثر الوسيط والمؤثر المحرك؛ ليثبت على استجابة معينة من خلال التقارب، فالاستجابة المختارة تكون لها السيادة لأنه قد تم تقويمها من الجانبين.

ز. إعادة التنظيم:

عند محاولة استعادة حدث أو سلسلة من الأحداث المرتبطة ـ ولكن مشتقة على نطاق زمني واسع ـ فلا يلزم أن يعمل الإنسان بهذه الطريقة خلال جميع الأحداث المتداخلة، التى ليس لها أهمية بالنسبة لإهتمامه الحالى، ويستطيع أن يلتفت حول نطاقة ؛فيتجه مباشرة إلى الجزء المنظم من الاستجابات السابقة، والتى لها صلة وثيقة بحاجاته فى اللحظة الحالية. والاستجابات الرمزية التى تم تعلمها فى أوقات مختلفة فإنها تظهر كلها فى الوقت نفسه.

ولكن الاستتباعات عديمة القيمة للقدرة على تعرف المادة الرمزية داخل المجموعات المؤتلفة، والتتابعات الجديدة هى إمكانة تجميع أنماط السلوك فى مجموعات مؤتلفة مناسبة لحل المشكلة، وهذه الأجزاء معا للعناصر من توابع السلوك مختلفة فى أنساق جديدة، يمكن أن تحدث مع كل من الاستجابات الصريحة والضمنية، ولا تسمح بحل المشاكل العملية فحسب بل أيضاً بحل المسائل العقلية، ببصيرة نافذة وتكوين طريقة واحدة يمكن بها اكتساب معرفة جديدة، وتسهم المثيرات الدافعية فى الجهد الاستجابى الفعال بطريقتين:

الأول: أنها مسئولة عن اختزال الأجزاء المتتابعة؛ لأنها تصبح شرطًا لجميع الاستجابات المتداعية، ولكن بقوة أكثر للاستجابة الأقرب للهدف، فيكون هناك احتمال لقوة تدعيم الاستجابة، فهى قادرة على ملاحقة الاستجابات الأولية التى أدت إليها فى البداية.

الثانى: باعث محرك يخدم فرعياً غرضاً معيناً مرتباً، ويساق جماعياً خارج الذاكرة، عندما تؤدى تتابعات عدة للاستجابة إلى الهدف نفسه فى أوقات مختلفة، والكيان الذى يكامل السلسلة ويمكنه العمل هو باعث الهدف، وهو الباعث المولد للاستجابة الهدف المدعمة الجزئية، التى تعمل كممثل رمزى للناتج النهائى.

ج. الإستدلال المنطقى:

إن إنجاز العقل البشرى يمكن أن يتمثل فى الصياغات الرمزية، فالترتيب الذى

تظهر به الاستجابات الرمزية لا يتوقف على ترتيب الأحداث الممثلة بها، وقد لا تكون هذه الأحداث، ولكن يتم تحديد الترتيب بواسطة قواعد المنطق أو قوانين الفكر والروابط بين عملية التفكير هذه، والعوامل الدافعية لها دور مهم في هذه العملية. ومن المحتمل أن المنطق هو نشاط هادىء لا يكون فعالاً ويظل بعيداً عن المصادر الأكثر اعتياداً أو الأقوى تأثيراً

الخبرات التي يمكن أن تقدم من خلالها المثيرات للطفل وتأثيرها عليه:

لاشك أن المثيرات التي توجد في بيئة الطفل لها دور فعال في تكوين تفكيره ونمو عملياته العقلية، ولا يقتصر وجودها في المنزل. بل أيضاً في الروضة خلال التدريب العملي في ضوء بعض المفاهيم والأنشطة وتستخدم معها وسائل حسية لما لها من دور إيجابي في ايضاح الفكرة وفي إكتساب المعرفة.. إلا أنه عند دراسة خصائص المثير نلاحظ على الأطفال ما يلي:

١ـ أن الأطفال في هذه المرحلة يستمتعون الوسائل الملونة بألوان زاهية؛ خاصة الأحمر أو الأزرق، فهي تشدهم بشكل غير عادي. بل يتعدى الأمر إلى الشجار على هذه الألوان. ومن الواضح أن الطفل يحب اللون الأحمر أو الأزرق؛ لأنه يكثر في بيئته ويحبه في لعبه.

٢ـ إن إستخدام مسرح العرائس والحركة التي تصاحب العرائس وألوان ملابسها وتقليد أصواتها يجعل الأطفال يتفاعلون مع هذه المثيرات، بل إن الإلقاء نفسه يجذب انتباه الأطفال للقصة ويطلبون اعادة سردها

٣ـ في النشاط العقلي، من خلال تقديم بعض المفاهيم العلمية والرياضية، لوحظ أن الأطفال يفضلون رؤية الطيور والحيوانات في صورتها الحقيقية كمشاهدة سمك الزينة في حوض صغير. أو إحضار حيوانات أليفة يعايشونها ويتحسسونها وهذا يشجعهم، على تجسيم بعض الحيوانات كالفيل والقطة والنحلة. وينتبه الأطفال لهذه المجسمات الكبيرة أكثر من المجسمات الصغيرة، أما بالنسبة للمفاهيم الرياضية فهم ينتبهون للدائرة والأشكال الدائرية أكثر من الأشكال الأخرى.

٤ـ فـى النشاط الموسيقى نجد أن الأطفال ينجذبون بصفة عامة إلى الأصوات الرفيعة والغليظة، ويسـتطيعـون التـمـييـز بينهـا، ويعطون أمـثلة لهـذه الأصـوات من الحيوانات وما يسمعونه مطابقًا لها فى البيئة.

٥ـ إن الخبـرات المباشرة للطفل تتـرك أثراً دائماً وتجعـل الطفل فى حالة انتبـاه شديد وتركيز أكبر على جميع المظاهر، التى يراها فى الرحلات أو العينات والنماذج، التى يجـمعـهـا لأنه سيـعود إلى مـنزله، ويروى ذلك بالتفـصـيل لأفراد أسـرته باعتبارها خبرة جديدة.

٦ـ إن استخدام الوسـائل التعـليمية السمعية والبصرية التى يتـوفر فيها عناصر الإثارة من حـركة وصوت وضـوء وألوان وأشكال وأحجـام ... كل ذلك يثـير اهتـمام الأطفال، كمـا يثير لديهم كثرة الأسـئلة والرغبة فى المعرفة، وكـذلك تساعدهم على إدراك ما يصعب عليـهم فهمه من خلال الإجابة عن تسـاؤلاتهم وخبرتهم بالأشيـاء، التى لم يستطيـعوا إدراكهـا. ثم يتكون لديهم المفهـوم عن الشىء، ثم يقوم بابتكار أشياء جديدة.

وتعـتمـد كل هذه العـمليات بداية علـى الحواس باعـتبـارها منافـذ إلى المعرفـة والثقافة. ويصل الطفل فى هذه المرحلة إلى مسـتوى متقدم من الحس والإدراك، ثم تنمو على تذكر تلك الخبرات واسترجاعها أى استرجاع الصور الذهنية، التى كونها عن تلـك الخبرة، سواء كانت سـمعية أو بصرية أو غـيرها، وهو فى ذلك يكون فى مسـتوى العمليـات الارتباطيـة. وأخيراً يصل إلى مـستوى العـلاقات الذى ينطوى على مـهارات التفكيـر وعملياته والوصـول إلى حلول المشكلات، مروراً بسلسلة متتابعة لمفاهيم رمزية أو معانٍ محددة.

٢. الدراسات التى اهتمت بالنمو المعرفى فى ضوء نظرية بياجية:

أ ـ ركـزت الأبحـاث المصـرية والعـربية بـشكل كـبيـر على تحـويل بعض مـهـام واختبارات بياجيه، واشتقت منها معايير النمو العقلى المعرفى، كما يلى:

ـ أمكن تحويل اختبارات ومهام بياجيه إلى اختبارات ومقاييس مقننة لتحديد المستوى النوعى والكيفى للذكاء والتفكير. وقد كانت هناك محاولات عربية لإعداد الاختبارات العربية المقننة، اعتماداً على نظرية وأعمال بياجيه، أما الدراسات التى اهتمت بمهام نظرية بياجيه، نذكر منها:

١. **دراسة حسنين الكامل، شاكر عبد الحميد (١٩٩٠) وعنوانها:** «دراسة عاملية لمهام بياچيه فى التفكير المنطقى» وجاءت العينة تشمل خمسة وتسعين طفلا (٣٧ اناثًا، ٥٨ ذكوراً، وتتراوح أعمارهم بين (٦ ـ ٥ , ١١ سنة) من إحدى المدارس الابتدائية بسلطنة عمان، وينتسبون للمستوى الاجتماعى الاقتصادى المتوسط.

وتمثلت الأدوات فى اختبار ذى أربعة أبعاد حول مهام الفهم اللغوى المنطقى، وفى الإجراء التجريبى يطرح على المفحوص سؤالين لمجرد جذب انتباه الأطفال، دون إدخالهما فى المعالجات الإحصائية، ثم طرحت أسئلة الاختبار الستة عشرة على الأطفال، وأعطى كل طفل درجة تساوى عدد الاستجابات الصحيحة على الجمل الست عشرة، وتكونت الإجراءات الإحصائية فى ضوء معاملات الارتباط الجزئى والتحليل العاملى، من خلال محك كايزر لتحديد عدد العوامل التى يمكن استخلاصها. وأيضا بتدوير مصفوفة العوامل تدويراً متعامداً باستخدام «أسلوب الفاريماكس» ثم تدويراً مائلاً مع المصفوفة العاملية.

وجاءت النتائج تؤكد وجود اتفاق كبير وبشكل عام بين البنية العاملية لمهام التفكير المنطقى لدى الأطفال؛ أى المهام الخاصة بإكمال الجمل التى تحتوى على: «أدوات الربط» أو «الوصل» أو «لأن السببة» أو «لا المنطقية» أو «اذا السببية» و«لكن» و «أخيرا» على الرغم من ذلك» ـ وبين التصنيف الذى أعتمده بياچيه لهذه المهام.

٢. **دراسة مجدى عزيز ابراهيم (١٩٨٩) وعنوانها:** «فاعلية استراتيچية مقترحة لتدريس الأعداد للأطفال فى التعليم قبل الابتدائى» وتكونت العينة من عشرين طفلاً، قد تم اختيارهم عشوائيًا من بين أطفال الحضانة الكبرى بمدرسة «محمد عبده» الابتدائية بدمياط، نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، وتراوحت أعمارهم فيما بين (٥ , ٤ ـ ٦) سنوات، وتمثلت أدوات البحث فى:

- الاستراتيجية المقترحة من إعداد الباحث، وهى تلك الأفعال والتصرفات التى يقوم بها المعلم منفردا أو بالاشتراك مع الأطفال، وتتضمن طرق التدريس المستخدمة والوسائل المعينة وأساليب التقويم المتبعة.
- المقابلة العيادية أو الإكلينيكية لكل فرد على حدة.
- الاختبارات التى تقيس المستوى المعرفى للأطفال من الموضوعات، التى يدرسونها وفق الاستراتيجية المقترحة من إعداد الباحث، وفى ضوء أفكار بياجيه الخاصة بمرحلة التفكير الحدسى، وبالإجراء التجريبى تم التدريس ثم أختبر مستوى الأطفال لمدلولات الأعداد، ومدى اكتسابهم لمفاهيم الاحتفاظ والتعاكس، وتطابق واحد لواحد والترتيب التسلسلى، والتقسيم والعلاقات. ثم خضعت البيانات إحصائيًا لأسلوب معادلة «بلاك»؛ لحساب نسبة الكسب المعدل، وكذلك لأسلوب اختبار «ت»؛ مما أسفر عن فاعلية الاستراتيجية المقترحة فى فهم الأطفال (ذكور - إناث) لمدلولات الأعداد. كما اتضح عدم وجود فروق بين الجنسين فى مستوى فهم مدلولات الاعداد.

٣.دراسة عواطف محمد حسانين(١٩٨٨)وعنوانها: «نمو التفكير الكمى عند الأطفال، دراسة تجريبية على نظرية بياجية فى النمو العقلى «بلغت عينة البحث مائة طفل وطفلة من أطفال محافظة سوهاج بمرحلة رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية (الصف الأول)، تم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات؛ طبقًا للسن فكانت الأولى بسن ٤ سنوات وعددها أربعون طفلا، والثانية بسن ٥ سنوات وعددها أربعون طفلا، ثم الثالثة بسن ٦ -٧ سنوات وعددها عشرون طفلا.

وتمثلت الأدوات فى استخدام ثلاثة أنواع من المواد (طولية - سوائل - مواد ذات أشكال مستديرة) فى صورة اختبارات لمقارنة ثلاثة أنواع من الكم، وطبقت هذه الاختبارات بطريقة فردية فى صورة «العاب»؛ حيث أعطى بالاختبار الأول: عدد أربعة وعشرين عصا خشبية بطول $\frac{1}{4}$ ١ بوصة وسمك $\frac{1}{4}$ بوصة، وبالاختبار الثانى: عدد (٢) كوب زجاجى للشرب زنة ٢٥٠ جم، ٢ كوب زنة ١٢٥ جم، وبالاختبار

الثالث: استخدم أدوات اختبار السوائل نفسها فيها، عدا استبدال السائل الملون بكرات خشبية مستديرة ملونة، ذات أقطار مناسبة، تسمح لها بالمرور داخل الأنبوبة الزجاجية، لتظهر كعمود واحد يشبه القلادة.

وفي الإجراء التجريبي طلب من المفحوصين مقارنة كميتين من كل مادة (٦) مرات، وقد أُخضعت الاستجابات لأسلوب تحليل التباين ثلاثي الاتجاه (٣×٣×٣)، وتمثلت النتائج في: تناسب نمو التفكير الكمي لدى الأطفال في الأعمار (٤ ـ ٧) سنوات، تناسبًا طرديًا مع زيادة العمر الزمني، وارتباط نجاح أو فشل الأطفال في المقارنة الكمية بنوع المادة ؛حيث لوحظ ارتفاع قيم أداء الأطفال في المقارنة الكمية للأشياء المستديرة، يليها الأشياء المستطيلة ثم السوائل وفق افتراض «بياچيه».

إن مقارنة أنواع السوائل قد تكون أصعب لعدم إمكان إدراك صعودها خلال الأواني المستخدمة بسهولة مثل الأشياء الأخرى.

٤.دراسة حسنين محمد الكامل (١٩٨٥) وعنوانها: «نمو عمليات التفكير الشكلي عند الأطفال «دراسة تجريبية على نظرية» بياجية «للنمو المعرفي».

تكونت عينة البحث من مائة وثمان وعشرين طفلا ٤٦١ تلميذة، ٨٣ تلميذاً، من مدينة سوهاج، والمراكز المحيطة بها، وتتراوح أعمارهم بين (٧ ـ ١٢ سنة).

وجاءت الأدوات في ثلاث تجارب، هي: (البندول والتكوينات والاحتمالات)؛ بحيث تمثل الإجراء التجريبي في سؤال الطفل أن يفسر اختلاف حركة الخيطين الذي ثبت بالقصير منهم ثقل خفيف، بينما ثبت بالطويل ثقل أثقل من السابق، في حين أنه بالتجربة الثانية، يطلب من الطفل عقب وضع خمسة مكعبات زرقاء وأخرى خضراء أمامه، ثم إدخالها جميعًا داخل كيس، أن يذكر ألوان ثلاثة مكعبات سيتم إخراجها من الكيس، وأن يطرح بكل الاحتمالات ترتيب ألوان المكعبات حسب ظهورها. وأخيراً أن يتصور سحبه مكعبين عشر مرات من الكيس، وتوقعه اللون الغالب. عولجت البيانات بالأساليب الإحصائية التالية: التوزيع التكراري، جداول رباعية للتكرار الثنائي، معاملات الارتباط، (ف) ودلالتها، واختبار (ت) ودلالتها، معاملات الانحدار، والتحليل العاملي والتمييزي.

مما أوضح أن أداء الأطفال (٧ ـ ١٢ سنة) يتميز بأسلوب حل المشكلة باستخدام الأداء الإجرائى الشكلى. وتبين أنه لازيادة فى تكرار الأداء الإجرائى الشكلى بزيادة العمر الزمنى، لدى أطفال عينة البحث، وهذا يتعارض ونظرية «بياچيه».

٥.دراسة فيوليت شفيق سريان (١٩٨٢) وعنوانها: «نمو مفهوم العدد لدى أطفال المنيا، وأثر ذلك على تدريس العلوم والرياضيات»، ضمت عينة البحث مائة وستة وثلاثين طفلا من محافظة المنيا اختيروا عشوائياً، وقد تراوحت أعمارهم فيما بين (٤ ـ ١١ سنة)، وقسمت كما يلى: عشرون طفل وطفلة فى كل صف من الصفوف الدراسية الست مناصفة بين الجنسين، بحيث تراوحت أعمارهم بين (٦ ـ ١١ سنة). وستة عشر طفلا بمرحلة رياض الأطفال (٤ ـ ٥ سنوات).

تمثلت الأدوات فى ست اختبارات على منوال اختبارات بياچيه، وهى: اختبار الاحتفاظ بالكمية، اختبار الاحتفاظ بالطول، اختبار التطابق الكمى، اختبر الترتيب المتسلسل، اختبار أساسيات الإضافة، اختبار علاقة إضافة الأجزاء الى الكل.

وكان الإجراء بكل تجربة على حدة يتمثل فى ملاحظة كل طفل أثناء تعامله مع المواد والأدوات خلال كل اختبار ، وكان يسأل عن تبريره، وحكمه على ما سبق ملاحظته فى حوار مع الفاحص، تم تسجيله على مدى عشرين دقيقة.

تمت المعالجة الإحصائية برصد تكرارات إجابة كل عمر بكل اختبار، ثم حسبت النسب المئوية لهذه التكرارات من المجموع الكلى لذلك العمر، ودللت النتائج على نمو المفاهيم الستة السابق قياسها تدريجياً فى مراحل متتابعة غير متغيرة (فشل فى القيام بالعمل ثم تذبذب وأخيرًا النجاح، مع نمو العمر الزمنى للطفل وفق التتابع المرحلى لبياچيه) كما أنه لم تظهر أى علاقة ذات دلالة بين الأداء والجنس، مما يتفق ونتائج نظرية بياچيه للنمو المعرفى.

٦.دراسة فيوليت شفيق سريان (١٩٨٢) وعنوانها: «نمو مفهوم السببية لدى أطفال المنيا». ضمت العينة عدد مائة وستين طفلا من محافظة المنيا، تتراوح أعمارهم بين سن

الرابعة والثانية عشر، وينتمون للطبقـة المتوسطة والعُليا. وقد بلغ عدد أطفال كل عمر عشرين طفلا مناصفة بين الذكور والإناث.

تمثلت الأدوات فى عدة أسئلة تتسم بالمرونة، أى يتم تغيير شكل الأسئلة فى ضوء إجابات الطفل، وفى الإجـراء التجريبى يتم طرح هذه الأسئلة خـلال لقاءات فردية، كما بالأسلوب العيادى فى الحوار الذى يتبـعه «بياجيه». تم إحصائيا رصد تكرارات إجابة لكل عمر، وحسبت النسب المئوية، فـجاءت النتائج بأن أطفال مرحلة الحضانة (٤ـ٥ سنوات) وجدوا صعـوبة فى متابعة الحوار والتـركيز، فيمـا تدور حوله الأسئلة فأتت إجـاباتهم لا علاقة لها بالسـؤال؛ مما يشير إلى عـدم وعيهم بالظواهر الفيـزيائية المحيـطة بهم، وتأكد نمو مـفهـوم السببية تدريـجيًا كلـما تقدم الـعمر لدى الأطـفال بالمرحلة العمرية (٦: ١٢ سنة).

٧.دراسة زكريا أحمد الشربينى (١٩٧٧) وعنوانها: «دراسة لنمو بعض المفاهيم الرياضية عند الأطفال». بلـغ عدد العينة مـائة وتسعـة عشـر طفلاً، تراوحت أعـمارهم بين (٤ ـ ٧ سنوات) من الجنسين.

تمثلت الأدوات فى عدد خمـسة اختبارات «من إعداد الباحث»، خـاصة بالمفاهيم التاليـة: التناظر الأحادى، الفئـة الجزئية، الإنتمـاء، الاتحاد ثم التقـاطع، وعند التطبيق الإجرائى قسمت العينة الى سبع مجـموعات بلغ كل منها (١٧ طفلا)، وكان التطبيق فرديًا، ويستغـرق حوالى عشرين دقيقـة على فترات متقطعة، يتم خلالـها ملاحظتهم والتسجيل الصوتى لأدائهم.

عولجت البيـانات إحصائيا برصد مـعاملات الارتباط والمتـوسطات؛ مما أسفر عن تكون أربعة مفاهيم من المفـاهيم الخمسة موضع الدراسة لدى الأطفال المصـريين فيما بين (٥, ٤ ـ ٥, ٦ سنة) تقريبـا، بينما يظهـر المفهوم الخامس مـتأخرا قليـلا فيمـا بعد السـادسة. كـمـا اتضح وجـود ثلاث مراحـل لتكوين أى مفـهـوم من تلك المفـاهيم الخـمس، حيث بالمـرحلة الأولى يُكوِّن الطفل تجـمعـات عـشوائيـة بمجـرد الصدفـة. وبالثانية يصل الطفل إلى بـعض أجزاء المفهوم، ولا يستطيع إكمـال الأجزاء الأخرى

وإن وصل، فهو لا يستطيع التعليل، بينما يصل الطفل بالمرحلة الثالثة لجميع أجزاء المفهوم ويعلل.

من العرض السابق نستنتج ما يلى:

١ـ جاءت نتائج بعض البحوث مسايرة لنتائج «بياچيه» حول مراحل النمو المعرفى مما يوضح أنه لا يوجد فرق بين أداء الطفل المصرى والطفل السويسرى بمرحلة «الحدس»، بينما اختلفت نتائج بحثى كل من حسنين الكامل (١٩٨٥) وزكريا الشربينى (١٩٧٧) مع ما جاء به «بياچيه».

ب. بعض الدراسات الأجنبية التى تناولت النمو المعرفى للأطفال فى الروضة:

١. دراسة ويليام فابريكس (١٩٨٩) وعنوانها: «الدور السببى لنظريات الذاكرة فى اختيار الطفل الصغير لخطة ذاكرته». تتمثل العينة فى عدد أربعة وعشرين طفلا مناصفة
سنوات شهر سنوات
بين الجنسين بكل من ثلاث مجموعات عمرية هى ١ ٤ إلى ١١ ٤ ،
شهر سنوات شهور سنوات سنوات
١ ٥ ، إلى ٩ ٥ ، إلى ٧ ، ضمت الأدوات:

١ـ اختباراً يتكون من سبع مجموعات، بكل منها ثلاثة رسومات بالأبيض والأسود لأشياء شائعة، مثل: ١ كلب، قطار، قبعة، مقاس ٧,٥ × ٧,٥سم.

٢ـ مجموعة من عشرة رسومات ملونة وغير مرتبطة فيما بينها، مثل: ١ بنت، منزل، شاكوش، قمر، بطيخ، فرشة، كتاب، بنطلون، بالطو، خيط، مقاس ٧,٥ × ٧,٥سم كذلك، خلال وضع الفاحص الإجراء التجريبى خمسة أكوام من الصور أمام الطفل ثم أخفاها وسأله عن أسمائها، وماذا فعل أثناء طرح الصور عليه. كما يُسأل السؤال نفسه إذا لم تتم عملية تذكره هذه، وبعدها خضعت البيانات للمعالجة الإحصائية من خلال حساب المتوسطات ومعامل الارتباط، فجاءت النتائج توضح دور التنظيم «الاستراتيجيات» فى تحسين عملية «الاستدعاء» لما يتيحه للأطفال من فرصة الرؤية الجيدة للمثيرات.

كما اتضح تأثر الانتباه للمثيرات بكيفية الاكتساب الجيد لها، متمثلا فى: الوقت

المنقضى ـ كمية المثيرات المكتسبة ـ الجهد المبذول فى استيعاب المثيرات وكيفية معالجتها. كذلك ظهر ازدياد الارتباط بين عملية الاستدعاء وعملية التنظيم بزيادة العمر، وأخيراً تبين استعادة الطفل لفترة وجيزة وبشكل جيد تلك المثيرات السابق رؤيته لها؛ بشرط عدم توقعه القيام بذلك؛ لأنه فى الحالة الأخرى سينشغل بالتركيز فى فحص ما يراه بصريًا؛ مما يؤدى لتداخل عمليتى التنظيم والفحص.

٣ـ دراسة ليزا ماكسويل (١٩٨٩)، وعنوانها: «الفروق بين الجنسين فى القدرة على التذكر، تحليل بنية العقل» تمثلت العينة فى عدد ألفى طالب، مناصفة بين الجنسين من مختلف الأجناس، تراوحت أعمارهم فيما بين ٧١ : ١١ سنة.

وتمثلت الأدوات فى اختبار سعة الأرقام.. خمسة اختبارات فرعية للذاكرة ١ جيلفورد ٥٦، ١٩٦٧، هم: اختباري ذاكرة الوحدات الرمزية ١ بصرى. سمعى، اختبارى ذاكرة النظم الرمزية ١ بصرى. سمعى، اختبار ذاكرة التضمينات الرمزية.. بالإضافة لاختبارين للأشكال لقياس الذاكرة الخاصة على منوال قياس «بياچيه» لثنائية الأبعاد.

يتم الإجراء التجريبى جماعيًا فيطرح على الأطفال بالاختبار الأول ذى الستة وعشرين بنداً مثالا، يتمثل فى دائرة ينقصها قطاعا بالجهة اليسرى، بينما تقابلها أربعة أشكال مماثلة، ولكن كل منها تختلف زاوية رؤية القطاع الناقص بها عن بعضها البعض، ويطلب منها أن يتصوروا وقوفهم أسفل الشكل، ثم دورانهم بزاوية ٩٠° جهة اليسار، وتحديد أين يكون وضع القطاع الناقص، إذا ما دارت تلك الدائرة المسافة نفسها فى استمرارية اتجاه الدوران حول الشكل نفسها بوضع علامة على الشكل المناسب بالحلول الأربع البديلة المطروحة، وخلال مدة زمنية قدرها خمس دقائق، عليهم الانتهاء من الاختبار بأكمله. بينما يتم قياس مدى تعرف الأطفال على الشكل المشابه بالاختبار الثانى والذى يكون فى وضع عكسى على مدى الستة وعشرين بنداً بهذا الاختبار. ثم عولجت، البيانات بأسلوب كا^2، الانحراف المعيارى، التحليل العاملى والمتوسطات؛ مما أسفر عن عدم وجود فروق بين الجنسين باختبار سعة الأرقام، بينما تفوق البنين على البنات باختبارى الأشكال، وتفوق البنات على البنين

بالاختبارات الخمسة لقدرات الذاكرة، وأخيراً لم تتضح فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فى بنية العقل.

٣.دراسة إدوارد لننرت(١٩٧٧)، وعنوانها: «تأثيرات شكلية من الصور على أداء الأطفال باختبار ذاكرة التعرف البصرى». تكونت العينة من واحد وخمسين تلميذا، بالصف الأول الابتدائى (٦ ـ ٧ سنوات)، وثمانية وأربعين طفلا بالصف الخامس (١٠ ـ ١١ سنة)، تمثلت الأدوات فى اختبارين متماثلين لذاكرة التعرف البصرى، إلا أن أولهما استخدم فى تصميمه الرسوم الواقعية، بينما صم الآخر برسوم خطية. بحيث احتوى كلاهما اثنتى عشرة صورة، تحتوى من اثنين حتى تسعة عناصر شائعة، مثل: أشخاص، حيوانات، ولعب، إلا أنه يقسم كل اختبار لقسمين فرعيين يحتويان عناصر أكثر أو أقل من أربعة عناصر.

وفى الإجراء التجريبى، يتم عرض عناصر الاختبارين مدة ٥١ ث، من خلال جهاز عرض الصور الشفافة، ثم يسأل المخصصون أن يتعرفوا العناصر التى شاهدوها سابقًا بوضع علامة حولها بكراسة الاستجابات؛ بهدف رصد أقصى عدد من العناصر يمكن تذكرها. كانت المعالجة الإحصائية باستخدام أسلوب تحليل التباين والانحراف المعيارى والمتوسطات والنسب المئوية.

وجاءت النتائج مؤكدة: صعوبة اختبار الرسوم الواقعية على أطفال الصف الأول دون أطفال الصف الخامس، وبالتالى ظهرت زيادة عدد العناصر التى يتذكرها طفل الصف الخامس باختبار الرسوم الواقعية، عن عدد العناصر التى يتذكرها طفل الصف الأول باختبار الرسوم الخطية، كما يتعرف أطفال الصف الأول عدداً أكبر من العناصر باختبار الأشكال الخطية، تفوق مقدار ما يتعرف طفل المرحلة نفسها باختبار الأشكال الواقعية، وكذلك يتعرف أطفال الصف الخامس عدداً أكبر من العناصر باختبار الأشكال الواقعية، تفوق مقدار ما يتعرف عليه طفل المرحلة نفسها باختبار الأشكال الخطية. وأخيرا لم تظهر فروق فى عملية التعرف لدى أطفال الصف الخامس، إذا انحصر عدد العناصر التى تُعرض عليهم فيما بين خمسة إلى ثمانية أو تسعة عناصر.

٤.دراسة فيبس وكيث نيلسون (١٩٧٥) وعنوانها: «القياس المتعدد الأبعاد لدراسة الذاكرة البصرية لدى البالغين خمس سنوات والمراهقين» بلغت العينة ثمانية وأربعين طفلاً ومراهقًا فى مجموعتين، أولاهما تتكون من ثمانية وعشرين طفلاً، تتراوح أعمارهم بين (سنة ٤، شهر ٩) حتى (سنة ٥، شهر ٢) ؛ أى من أربع سنوات وتسعة أشهر حتى خمس سنوات وشهرين، والمجموعة الثانية لعشرين مراهقًا من الذكور.

وتمثلت الأدوات فى تطبيق القياس المتعدد الأبعاد على الأطفال تطبيقا فرديا خلال جلستين على يومين متتاليين، بحيث أُجرّ ثلاثة وثلاثون محاولة بكل جلسة، بينما طبق على المراهقين خلال جلسة واحدة ست وستين محاولة لكل مفحوص، وخلال الإجراء التجريبى يتم تقديم كل من المثيرين ١ أ، ب، أولاً على حدة لمدة أربع ثوانى يليهما عرض المثير المعيارى لمدة أربع ثوانى ثم أُبعد، وسئل كل مفحوص أيا من المثيرين (أ، ب) أكثر شبهًا مع المثير (x)!!.

تمثل جهاز عرض المثيرات فى صندوق صغير، وضع فى مستوى رأس المفحوص ويبعد عنه مسافة (١٥ ـ ١٨ بوصة) وبهذا الجهاز ثلاث خانات مفتوحة، يضع فيها الفاحص كلا من المثيرات الثلاثة بحيث يكون دائما المثير (x) بالخانة الوسطى. كان التكنيك التجريبى مأخوذًا عن اختبار شيبا رد وشيبمان (١٩٧٠)، ولكن بمثيرات جديدة لقياس الذاكرة قصيرة المدى غير اللفظية، بلغ عددها اثنى عشر مثيراً على هيئة لعب، صنعت من كتل «الليجو» المجسمة بارتفاع ٣ : ٤ بوصة وعرض ٣ بوصة. أوضحت النتائج أنه: تتشابه بوضوح الأسس التى تكونت عليها الذاكرة، وعملية الإدراك لدى الأطفال والمراهقين، كما أتضح اختلاف إدراك الأطفال لحد بعيد عن مثيله لدى المراهقين. وكذلك نجح تكنيك مقياس الدراسة الحالية «المتعدد الأبعاد» فى مقارنة أداء الأطفال بالمراهقين.

٥.دراسة نانسى ويسلر (١٩٧٤) وعنوانها: «تدريب الذاكرة البصرية بالصف الأول، وتأثيرها على التمييز البصرى والقدرة على القراءة».

بلغ عدد العينة مائتين خمسة وتسعين تلميذا بالصف الأول الابتدائى، ذات

مستوى اجتماعي اقتصادي متوسط، بحيث قسمت لمجموعتين أولاهما «تجريبية» تضم مائة واثنين وخمسون تلميذاً، تم تدريب ذاكرتهم البصرية لمدة خمس عشرة دقيقة يوميًا على مدى خمسة عشر أسبوعًا، بينما الثانية «ضابطة» تضم مائة ثلاثة وأربعين تلميذاً لم يتم تدريبهم.

تمثلت الأدوات في اختبار ستانفورد للقراءة.. اختبار فرعى للتمييز البصرى للكلمات لـ «ديّرل».. وأخيرا عدد خمسة وسبعين درسًا من تصميم الباحث للحروف والكلمات، التى يتعلمها تلميذ الصف الأول الابتدائى ببرنامج القراءة، وخلال الإجراء التجريبى تم عرض كارت مُضىء لمدة ثلاث ثوان، ثم أُبعد، وطلب من التلاميذ تذكر ما سبق رؤيتهم له بوضع علامة دائرية حول الإجابة بقائمة تسجيل الاستجابات، كما طلب من التلميذ أن يكتب من الذاكرة تلك الكلمة التى شاهدها مضاءة، وطُلب أن يطابق الكلمة التى ظهرت مضاءة مرتين بالكارت الذى أضاءه المعلم، وأخيرا طُلب من التلميذ أن يتذكر موضع الكلمات بالكارت المضاء.

وعولجت تلك البيانات بأسلوب تحليل التباين؛ مما أثبت تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية فى التمييز البصرى، وفى القدرة على القراءة عن تلاميذ المجموعة الضابطة، وزيادة درجات قراءة مفردات الكلمات؛ نتيجة تدريب الذاكرة البصرية، بينما قلت قيمة زيادة درجات معانى الفقرات.

٦.**دراسة فريدريك موريسون وآخرون (١٩٧٤)، وعنوانها:** «دراسة نمائية حول تأثير عامل الألفة على الذاكرة البصرية قصيرة المدى».

وتكونت العينة من اثنى عشر مفحوصًا بكل مجموعة من المجموعات العمرية الثلاث: الأولى لمتوسط عمر خمس سنوات وثمانية أشهر (شهر سنة) ٨ ٥ ، والثانية لمتوسط قدره ثماني سنوات وستة أشهر (شهر سنة) ٦ ٨ ، بينما الثالثة لمتوسط عُمر قدره عشرين عاما (شهر سنة) ـ ٢٠ . وتمثلت الأدوات فى: اختبار يتكون من واحد وعشرين شكلا خطيا (أبيض ـ أسود) مقسمين إلى: أولا: سبعة أشكال لعناصر شائعة، ثانيا: سبعة أشكال لعناصر هندسية، ثالثا: سبعة أشكال لعناصر تجريدية.

وخلال الإجراء التجريبى، تقدم أشكال كل مجموعة فى تصميم دائرى بكارت على مدى ثلاثة أيام من خلال عرضها بجهاز ضوئى على شكل حرف T بالضغط. فى وضع الاستعداد على أحد أزراره، وتضاء بالتتابع الأشكال السبعة بكل مجموعة، إلا أن هناك شكلا من بين كل مجموعة يعرض لفترة زمنية ونصف فترة، يتطلب من المفحوص تحديده عقب ذلك.

أُخضعت البيانات لأسلوب تحليل التباين.. (كا)[٣] والمتوسطات، فكانت النتائج أنه لا يوجد اختلاف بأداء أفراد المجموعات العمرية الثلاث رغم اختلاف مستوى المألوفية بالاختبارات الثلاثة. وأوضح أداء صغار الأطفال انعدام أى ميل للتنظيم، كما أوضحت درجات أخطائهم كثيراً من العشوائية. وأخيرا ظهر ازدياد أداء أطفال الخمس سنوات بالأشكال الهندسية، وأداء أطفال الثمان سنوات بالأشكال التجريدية، فى حين لم يتحسن أداء المراهقين بأحد هذه الأشكال؛ لانشغالهم بالتجربة البصرية فى حد ذاتها.

٧.دراسة ساميلس اس. جى وآخرين (١٩٧٣)، وعنوانها: «ذاكرة التعرف البصرى وارتباطها المزدوج بالتعلم ومهام القراءة». بلغت العينة عدد أربعة وستين طفلا بالصف الثانى الابتدائى، مقسمين إلى ثلاث مجموعات، فى ضوء مستويات الذكاء كالتالى: الأولى تضم واحد وعشرين طفلا متوسط درجات ذكائهم ٢ , ٨٩ درجة، والثانية تضم عدد المجموعة الأولى نفسه بمتوسط ١ , ١٠٨ درجة ذكاء، والثالثة تضم اثنى وعشرين طفلا متوسط ذكائهم ١١٨ درجة، وذلك وفق مقايس كاليفورنيا.

تكونت الأدوات من ثلاثة اختبارات فرعية، أولها: اختبار ذاكرة التعرف البصرى الذى يحوى ستة أشكال مقاس ٣ × ٥ بوصة للواحد، والتى تقدم للطفل خلال ست تجارب بمعدل ٣ ث لكل شكل. ثانيها: اختبار التعلم الارتباطى المزدوج الذى يضم أولهما: خمسة أشكال ملونة وسهلة هى ١ حرف لين، كلب، فنجان، عصا، قلم حبر، وتُطرح خلال عشر تجارب.

بينما الاختبار الثانى على درجة من الصعوبة ويتكون من أربعة أشكال (لـ جيبسون) وهى لعنصر واحد، تم تدويره على مدى ١٨٠°.

وتمثل الإجراء التجريبي في عرض أشكال الاختبار على حده لمدة ثانيتين فقط للشكل الواحد، وتُقدم له مجموعة أكبر من الأشكال ليتعرف من بينها الأشكال السابق رؤيتها خلال ثلاث ثوان أخرى. خضعت الاستجابات لأساليب الانحراف المعياري واختبار (ت) ومعامل الارتباط والنسب المئوية.

وجاءت النتائج مؤكدة عدم وجود علاقة دالة إحصائيًا عند أي مستوى بين الذكاء وذاكرة التعرف البصري، وبذلك يعتقد بهذه الدراسة أن ذاكرة التعرف البصري، لا تعتمد على الذكاء. كما وجدت علاقة ارتباطية بين ذاكرة التعرف البصري والتعلم الارتباطي المزدوج السهل، حيث إن ألوان الأشكال ساعدت في تسهيل تمييزها، واتضحت علاقة ارتباط جزئية طردية للذكاء بين ذاكرة التعرف البصري ومقاييس التعلم الارتباطي المزدوج ومهام القراءة، وأخيرا وجدت علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠٥, بين الذاكرة البصرية وعملية القراءة.

٨.دراسة جيمس كارول (١٩٧٢)، وعنوانها: «مقياس الذاكرة البصرية المصمم لقياس ذاكرة التعرف البصري قصير المدى لدى الأطفال فيما بين (٥ ـ ٦ سنوات).

بلغت العينة مائتين وثلاثين طفلا، اختيروا بطريقة عشوائية، وتم تقسيمهم لثلاث مجموعات فرعية: الأولى تضم مائة وثمانية وتسعين طفلا بمرحلة رياض الأطفال وبالصف الأول الابتدائي، يتراوح مستوى ذكائهم فيما بين ١٠٢١، ١٠٤ درجة، والمجموعة الثانية تضم ثلاثة عشر طفلا متخلفا عقليا، وقادرا على التعلم لعدم ظهور ضعف بالجهاز العصبي المركزي، وقد تراوحت أعمارهم العقلية فيما بين (٥ ـ ٧ سنوات). وجاءت المجموعة الثالثة تضم تسعة عشر طفلا متخلفا عقليا، وقادراً كذلك على التعلم، إلا أنه قد ظهرت علامات ضعف بالجهاز العصبي المركزي، وكانت أعمارهم العقلية مماثلة للمجموعة الثانية.

شملت الأدوات خمسة اختبارات، هي: اختبار ذكاء سلوسون للأطفال والراشدين (١٩٦٣).. اختبار (هاربر ـ رو ٦٦) لغير القادرين على القراءة.. اختبار مهام القراءة (جاستاك. جاستاك ١٩٦٥).. اختبار ذاكرة التصميمات للاستعادة (١٩٦٠)، وأخيرا اختبار من تصميم الباحث يحتوى على سبعين كارتا مقاس ٦، ٤

بوصة، بحيث جاء نصف عـددهم ذو تصميـم واحد باللون الأسود، بينمـا بالنصف الأخر أربعـة تصميـمات لأشكال هندسـية مثل الصليب والمثلث، الذى تزداد درجة صعوبتها من خلال تجميع شكلين أو ثلاثة أشكال منها معا، وقد ضمت لوحة الانتباه للاختـبارات المتعددة، الأشكال الأصليـة التى سبق تركيبـها معًا، بالاضـافة إلى ثلاثة تصميمات غير صحيحة.

وتمثل الإجراء التجريبى فى عرض كل كـارت مدة خمس ثوان، ثم سُحب ليسأل الطفل أن ينتقى من بين لوحة تعـطى له ذلك الشكل السابق رؤيته له. وتخفيفًـا لمشقة الاختـبـار، يعطى الطـفل راحة مـدتهـا خـمس ثوانى عـقب كل عشـرة كـروت يتم عرضـها. وتُسـجل الاسـتجابات ثم تعـالج إحصـائيا بأسلـوب الانحراف المعـيارى وأسلوب معـامل الارتباط لبـيرسـون وأسلوب (كا)[٢] ؛ مما أسـفـر عن وضـوح: نمو الذاكرة البصرية لدى الأطفال بزيادة العمـر حيث تقل الأخطاء، نجاح مقياس الذاكرة البصـرية فى التفـريق بين الأطفال المتخلـفين بإعاقة عـصبيـة وما عداهـم بإعاقة غـير عصبيـة، وعدم تأثير اختلاف الجنس أو مـستوى الذكاء على أداء المفحوص باخـتبار الذاكرة. كما وجدت علاقة ارتباط سلبيـة بين أخطاء الذاكرة واختبارى غير القادرين على القراءة أو مهام القراءة لدى أطفال الصف الأول الابتدائى.

وحاولت الدراسـات الحديثة اسـتخدام بعض البـرامج الإنمائية فى المجـال المعرفى لطفل الروضة، مـثل دراسة صفـاء محمـد أحمد ١٩٩٩ والتى أجـريت على الطفل المصرى.

ونظراً للنتـائج التى حـققـهـا هذا البرنامج فى هـذا المجال، نرى ضـرورة عرضـه بالتفصيل كما يلى:

وصف نموذج بورتاج(*):

دليل بورتاج للتـعليم المبكر هو أحـد مكونات نموذج تقديم الخـدمة، والتى يـشار

(*) المترجم عن portage Guide to early Education wiscoNsin CESA 5, 1994 وقامت لجنة مصرية بإشراف وزارة التربية والتعليم بترجمته والمؤلفه الحالية أشرفت على تطبيقه فى إحدى رسائل الماجستير... بكلية البنات جامعة عين شمس (١٩٩٩).

إليهـا بنموذج بورتاج PORTAGE MODEL صـمـم نموذج بورتاج للأطفـال ذوى الإعـاقات من مـختلف أنواعـها، والذين تقع أعـمـارهم بين الميـلاد وسن السادسـة وكذلك لأسر هؤلاء الأطفال. وهذا النموذج فعـال أيضا مع الأطفال متأخرى النمو، أو منخفضى المستـوى الاقتصادى الاجتماعى، أو المتعرضين لأخطار الانحراف AT RISK.

ويمكن تقـديم الخدمة لهـؤلاء الأطفال فى أشكـال متعـددة، مثل: برامج الطـفولة المبكرة، برنامج البـدء مبكرا (هيدسـتارت) HEAD START، برنامج لنبـدأ سـويا «إيفين سـتـارت» EVEN START برنامج ما قـبل المدرسة، برنامج مـا قبل رياض الأطفال، مراكـز الرعاية النهارية DAY CARE، وهكذا.... ويسـعى نموذج بورتاج لتـحقيـق التكامل بين مدخل النظم الأسـرية: FAMILY SYSTEMS وبـرنـامـج التدخل الخاص بعلاج طفـل يوجد فى بيئة معيقـة لتطوره، ويتشكل هذا النموذج من أربعة مبادئ رئيسية هى:

أ) الأسرة هى التى توجه عملية التدخل.

ب) جوهر عملية التدخل هو التفاعل بين الوالدين والطفل.

جـ) أن النظام اليـومى، وعادات الأسـرة، واللعب تشكل أنماط حـياة الأسـرة، وهى الوسيط الذى يتم التدخل من خلاله.

د) تسـجيل الملاحظات والحـوارات الدائرة بين الوالدين، وفـريق العمل هو أسـاس القرارات التى تتخذ فى عملية التدخل.

وكما نلاحظ فى مـلامح النموذج، توجد ستة عناصر أسـاسية فى نموذج بورتاج، سنناقش كل عنصر منها فى علاقته بنموذج الزيارة المنزلية.

١.عملية التشخيص:

يشـتمل نموذج بورتاج على جـهود مكثـفة لتـعريف مـؤسسـات المجتـمع المحلى ببرنامـج التدخل، وتقوم كل مـؤسسـة بوضع محكات نجـاحها على أسـاس طبيـعة

المجتمع الذى تخدمه، والأنظمة السائدة، وشـروط مصادر التمويل، وعدد الأسر التى يمكن تقديم الخدمة اليها.

٢.التقييم الإيكولوجى:

التقييم هو جوهر عمـلية النشاط من بدايتها إلى نهايتها، فالتقـييم يهدف اكتشاف نقاط القـوة، وأنواع الحاجات التى تنقص الطفل وأسـرته، وبذلك فهو يهـدف إعداد برنامج للتدخل، خصيصًا. لكل أسرة على حدة.

قد تشـمل استـراتيجـيات التدخـل حوارات غيـر رسمـية مع الأسرة، مـلاحظة، واستخـدام أدوات التقييم المطبـوعة أو القوائم النمائيـة. ويمكن استخدام نتـائج تقييم الطفل، والتى قامت علـى أساس التقيـيم النمائى، مثل: دليل بورتاج لـلتعليم المبكر، فى تخطيط الأنشطة ـ اليومية التى تهدف دعم نمو الطفل.

تتم جـميع أنواع التـقيـيم بالمشـاركة التـامة مـن الوالدين، بهدف الاسـتفـادة من معلوماتهم عن طفلهم وأسرتهم، ولضمان أن تتم هذه الأنشطة بتوجيه من الأسرة.

يشمل التقيـيم الإيكولوجى أيضا التوصل إلى معرفة بالمصادر المتـاحة فى المجتمع المحلى لمساعدة الأسرة.

٣.التخطيط الإيكولوجى:

يتم تنظيم المعلومات التى حصلنا عليها فى عملـية التقييم، فى شكل خطة لتقديم الخدمـة. وقد تأخذ هذه الخطة شـكل خطة لخدمة أسـرة واحدة (IFSP)؛ أى خـطـة للعمل فى أسرة معينة، وقد تأخذ شكل أداة للتخطيط فى برنامج معين.

تشتمل كل الخـطط أهدافاً بعيدة وأهدافا قـريبة، وتتابعًا للاسـتراتيجيـات الهادفة لتـحقـيق هذه الأهداف. وبصـرف النظر عن الشكل أو التنظيم المسـتـخدم، فـالنقطة الأكثر أهمـية هى أن تطوير الخطة يتم بتوجـيه من الأسرة، ويقوم على أسـاس النقاط ذات الأهمية بالنسبة لهم.

٤.التدخل الإيكولوجى:

يتضـمن نموذج بورتاج مكونات عـديدة، ويمكن تنفيـذه فى ظروف متنوعـة، ومع

ذلك.. فإنه يستخدم غالباً كجزء من برنامج الزيارات المنزلية، التى قد تختلف فى مدتها وعددها من برنامج إلى آخر، لوكن نموذج بورتاج يتضمن فى العادة زيارة أسبوعية مدتها ساعة ونصف، وخلال هذه الزيارة تعمل الزائرة المنزلية مع الوالدة أو القائم على تقديم الخدمة معًا على تخطيط وتنفيذ استراتيجية التعامل مع الحاجات الخاصة للطفل والأسرة كما تراها الأسرة، وكما سبق تحديدها فى الخطة الفردية.

تقوم بالزيارة المنزلية زائرة منزلية واحدة، تختص بهذه الأسرة، ولكن قد يشترك معها آخرون مثل اختصاصى العلاج المهنى، اختصاصى العلاج الطبيعى، اختصاصى علاج الكلام. وقد يقدم هؤلاء المعالجون خدماتهم إلى الطفل والأسرة فى المنزل، مباشرة، وقد يعملون كمستشارين للزائرة، المنزلية أو كاعضاء فى الفريق المركزى.

ولكل زيارة منزلية طابعها الخاص، غير أنه من المفيد أن نستعرض زيارة نمطية، لنستخلص أنها تتكون من ثلاثة أجزاء على النحو التالى:

بناء الثقة والعلاقات:

رغم أن بناء الثقة والعلاقات هى أشياء تنمو خلال عملية التدخل.. فقد أختص الجزء الأول من الزيارة المنزلية بتحقيق ذلك؛ لأن الدقائق القليلة الأولى للزيارة تحدد النغمة السائدة فى هذه الزيارة. وقد تشمل بعض «الأنشطة» فى الجزء الأول من الزيارة أحاديث تلقائية لتكوين الثقة والود مع الأسرة، مثل: متابعة الاتصالات والنقاط المرجعية، مثل استعراض الإستراتيجية التنموية التى يسير عليها الوالدان لمعاونة أبنائهما خلال الأسبوع السابق، وتقييم عام للحالة الراهنة لتحديد الجو السائد فى المنزل، ومدى اهتمام الطفل والأسرة بيوم الزيارة.

التدخل من خلال عملية التفاعل:

يشارك الوالدن والطفل فى الأنشطة التى تهدف زيادة نمو مهارات الطفل أو سلوكياته، والتى يحددها الوالدن والزائرة المنزلية. ويقوم اختيار هذه الأنشطة على اقتراحات الوالدين واهتمامات الطفل، والمعلومات عن خدمات الأسرة الواحدة أو الخدمات لشخص واحد.

يتم التركيز على تنمية التفاعل الإيجابى المتبادل بين الطفل، والوالدين أو الأسرة والبيئة المحيطة، ومن خلال اللعب والأعمال الروتينية للأسرة، وتستخدم المواد الموجودة بالفعل فى المنزل قدر الإمكان فى هذه الأنشطة. وتتاح الفرصة أمام الزائرة المنزلية والوالدين للملاحظة وتقييم درجة نمو الطفل أثناء قيام الوالدين والطفل بممارسة أنشطتهما العادية؛ بحيث يمكن تعديل الأنشطة أو تحديد وإدخال أنشطة جديدة ضرورية عليها.

التنسيق بين المساعدات والموارد:

يهدف هذا الجزء من الزيارة العمل مع الأسرة فى زيادة معلوماتها عن الموارد والقدرة على حل المشكلات.

فالزائرة المنزلية تستمع وتتحدث مع الأسرة لمعاونتها فى تحديد مواطن القوة، والموارد المتاحة لديهم، ومجالات اهتمامهم وإعداد خطة تراعى هذه الاهتمامات، فالهدف هو تدعيم المصادر الرسمية وغير الرسمية للأسرة، وتدعيم قدرتها على الاستفادة بخدمات المجتمع المحلى. ويركز نموذج بورتاج على الزائرة المنزلية كمستشارة للأسرة، تساعدها فى «الاعتماد على الذات»، أكثر مما تقوم هى «بالعمل بدلاً منها». ويتيح هذا الجزء من الزيارة المنزلية الفرصة لتبادل المعلومات حول البرنامج، وكذلك أية معلومات أخرى بين الزائرة والأسرة.

ويوصى نموذج بورتاج بأن تعمل كل زائرة منزلية من ١٠ ـ ١٢ طفلاً وأسرة فى الفترة نفسها بحيث تقوم بزياراتها لهذه الأسر مرة واحدة أسبوعيًا خلال ٤٠ ساعة عمل فى الأسبوع. وذلك يتيح للزائرة وقتًا لتنفيذ أنشطة أخرى، ترتبط بالعمل مثل استشارة ذوى التخصصات المختلفة، والتقييم الدورى للطفل، ومصاحبة الأسرة فى زياراتها للعيادة، واستكمال الأوراق والنماذج، ومقابلة أطفال جدد لبحث إمكانية إلحاقهم بهذه الخدمات.

يتيح اللقاء الأسبوعى لهيئة البرنامج الفرصة لمناقشة المشكلات والبحث عن حلول لها، ولإدارة العمل فى البرنامج. وتختلف نماذج جميع المعلومات والملفات

من برنامج إلى آخر، حسب حاجات الطفل وتفضيلات أسرته وأهداف البرنامج وسياساته.

٥.دعم الأنشطة القائمة.

يعتبر الاتصال بين الزائرة والأسر محدوداً فى أغلب البرامج؛ لأن الزائرة المنزلية تعمل مع كل أسرة لمعاونتها فى تطوير استراتيجيتها الحالية فى تحقيق أهدافها، وتقوم الأسرة بتنفيذ هذه الاستراتيجية فى الفترة بين الزيارة والزيارة التالية.

وقد يشمل ذلك: اقتراحات بإدماج عمليات الإرشاد الهادفة وتنمية قدرات الطفل فى الروتين اليومى للأسرة، وفى أنشطة اللعب، وفى جماعات اللعب التى تضم الوالدين والأطفال أو فى أنشطة الأسرة الأخرى، وربط ذلك بشبكة المساعدات المقدمة للوالدين.

يهدف النموذج ايضًا تنسيق الخدمات المقدمة للأسرة بالاتصال بهيئات المجتمع المحلى العاملة مع كل أسرة، هذا بالإضافة إلى أن الزائرة المنزلية تتعاون مع الأسرة، ومع مقدمى الخدمات الأخرى فى إعداد خطة لنقل الطفل إلى البرنامج التدريبى التالى فى الوقت المناسب (خطة الانتقال)، تقوم على تحديد أكثر الظروف تسهيلاً لنمو قدرات الطفل، وكذلك تخطيط سلسلة من الخطوات الهادفة لتسهيل انتقال الطفل وأسرته من البرنامج الحالى إلى البرنامج التالى للخدمة.

٦.الإشراف وتقييم النتائج:

تظهر أنشطة الطفل والأسرة ذات العلاقة ببرنامج المساعدة خلال برنامج التعليم الفردى، أو برنامج خدمة الأسرة الواحدة، أو من خلال برامج أخرى، ويتم توثيق الأنشطة من خلال الاتصال الأسبوعى وسجلات الملاحظة. ويتم تقييم الطفل من خلال الاستفادة بالكتيب الحالى «دليل بورتاج للتعليم المبكر» كمرجع.

يتم استكمال التقييم سنويًا لمراجعة برامج التعليم الفردى وخدمات الأسرة المنفردة. ويتم قياس درجة رضا الوالدين والمجتمع المحلى، عن خدمات البرنامج، من خلال استبيانات فى نهاية العام.

يتم الإشراف على البرنامج من خلال اللقاء الأسبوعى لأعضاء بورتاج، وملاحظات الزائرة المنزلية وثلاثة لقاءات فردية للمساعدة/ ويتم الإشراف فيها واستعراض مدى التقدم فى تحقيق الأهداف السنوية للفرد وللمشروع.

والخيط المشترك الذى يجمع هذه العناصر الستة هو التكامل، فلكى تقدم خدمة بأقل درجة من التطفل على الأسرة، وبأعلى درجة للاحترام من جانب هذه الأسرة فمن المهم بالنسبة لكافة الهيئات أو برامج دعم الأسر أن تتكامل فى تخطيطها، وفى تنفيذها لهذه الخدمات.

استعراض دليل بورتاج للتعليم المبكر

سواء استخدم الدليل المذكور فى المنزل أو فى مركز للتعليم.. فإنه الفهم التام لما يحتويه هذا الدليل من مواد، وطرق استخدامها يحقق أفضل استفادة من هذا الدليل.

ويمكن استخدام المواد التى يتضمها الدليل بطرق مرنة لمواجهة احتياجات كل أسرة، ولمراعاة الفروق فى الثقافة وفى أساليب الحياة. ويجب على مستخدمى الدليل أن يعدلوا فى تسلسل خطوات التدريب وفنياتها، وأهدافها؛ لتحقيق أفضل إشباع لحاجات الطفل فى أسرته.

صمم هذا الدليل للاستخدام كأداة لتخطيط المناهج؛ حيث يعاون الزائرة المنزلية، الوالدين، أو أى شخص يعمل مع الأطفال فى تقدير السلوك والقدرات الحالية للطفل، وفى تخطيط أهداف واقعية وأنشطة ملائمة للإسراع بنمو الطفل.

تقدم اقتراحات الأنشطة والسلوكيات المذكورة فى هذا الكتيب على المراحل النمطية فى التطور والنمو، غير أنه لا يوجد طفل تنطبق عليه هذه التطورات بشكل حرفى؛ حيث قد يتجاوز الأطفال بعض السلوكيات تمامًا، أو قد يتعلمون سلوكيات فى غير ترتيبها النمطى، أو قد يحتاجون إلى تجزئة سلوك معين إلى خطوات بسيطة حتى يستطيعوا اكتسابها، فلكى ننجح فى تخطيط الأهداف الملائمة للطفل، نحتاج إلى الإبداع والأصالة والمرونة من جانب الوالدين والزائرة المنزلية، فضلاً عن المعرفة بالطفل وبأنماط نموه.

مكونات بطاقة المراجعة فى دليل بورتاج

النمو المعرفى:

تشمل المعرفة أو التفكير القدرة على التذكر، والرؤيا أو الاستماع لأوجه التشابة والاختلاف، وتحديد العلاقات بين الافكار والأشياء، وحل المشكلات.

تتم العمليات المعرفية داخل الطفل، وعلى ذلك فإن ما يمكن قياسه منها ينبنى على ما يقوله أو يعمله. والذاكرة هى تخزين المعلومات لتعرفها أو إعادتها، ويتذكر الطفل ويسمى الموضوعات، الصور الأشكال، والرموز (مثل إشارات المرور) قبل أن يتمكن من تحديد الحروف والكلمات.

فى حياة الطفل المبكرة، تعتمد استجابات الطفل على تقليد ما يتذكره من الآخرين، وفيما بعد يصدر الطفل استجابته على أساس ما يدرك أنه أفضل استجابة ممكنة، على أساس المعلومات التى يعرفها ويتذكرها؛ فإذا وجه اليه السؤال «ماذا تفعل كل صباح» يمكن للطفل على سبيل المثال أن يجيب «أستيقظ»، وكلما يزيد نموه يصبح قادرا على إصدار أنواع من الاستجابات الجديدة والأصيلة، حيث يجيب عن السؤال السابق بـ «أضع القمامة خارج المنزل»، أو «أشاهد أفلام الكرتون» لكى يميز بين التشابه والاختلاف ويحدد العلاقات بين الأفكار.

ويحتاج الطفل إلى القدرة على فصل وحدة أو جزئية عن السياق الكامل، مثال ذلك تصنيف طقم الفضية إلى سكاكين، وشوك، وملاعق كما يحتاج الطفل إلى أن تكون له القدرة على تجميع الجزئيات فى إطار كلى شامل مثل تجميع كل الأدوات، التى تستخدم فى المطبخ، أو وضع كل لعب حيوانات الحقل فى سلة واحدة.

وتشمل الناحية المعرفية فى هذا الدليل أنشطة، تتراوح فيما بين بداية الوعى بالذات وتوفير الظروف المناسبة لتنمية الوعى بعدد من المفاهيم وإجراء المقارنات.

مكونات قائمة الاختبارات:

يجب ملء قائمة المراجعة قبل بدء الطفل فى البرنامج، فيسجل اسم الطفل

وتاريخ ميلاده على صفحة الغلاف، ونظراً لأن هذه القائمة تستخدم كسجل دائم لنشاط الطفل لعدة سنوات، فستجد على الغلاف أماكن تشير إلى القائم بالتدريب (وتعنى به الزائرة المنزلية) وعام تنفيذ البرنامج؛ حيث تستخدم كسجل شامل للنمو.

وبالنسبة للأطفال الذين يستمرون فى البرنامج لسنوات عديدة، يمكن استخدام هذه القائمة مرة أخرى كل عام، وبذلك لا تحتاج إلى ملء قائمة جديدة، حيث يمكن تحديث القائمة بإثبات التغير عن العام الماضى.

نجد فى مقدمة قائمة المراجعة معلومات عن كل عمود، ويمكن استخدام هذه الصفحة لتسجيل معلومات إضافية عن الطفل مما ترغب الزائرة المنزلية أو الوالدان فى أن تكون متاحة، كلما أردنا استخدام القائمة من أسبوع إلى آخر، وقد تستخدم هذه المعلومات فى تسجيل التطعيمات، والكشف الطبى الدورى، والكشف على الأسنان، وأمراض الطفولة، ودرجة تدهور السمع، وأى معلومات ترى الزائرة أو الوالدان أهميتها.

تحتفظ أغلب البرامج بسجل لهذا النوع من المعلومات، والاحتفاظ به هنا يعتبر طريقة مفيدة للاحتفاظ بالمعلومات الاساسية عن نمو الطفل فى كراسة واحدة.

العمود الأول فى القائمة هو مستوى العمر، ويمثل ذلك مستويات العمر فى ١٢ فترة تمثل كل منها شهرا، ويتم فى كل من هذه الفترات تحديد السلوكيات التى يكتسبها الطفل الطبيعى.

العمود الثانى هو رقم كل عنصر، والذى يرتبط بالعدد المقابل له فى البطاقة الخاصة فى ملف بطاقات الأنشطة.

العمود الثانى هو قائمة من السلوكيات، التى يجب أن ننظر اليها بشكل عام من حيث مضمونها، وليس بحرفية صياغتها فى الفقرة، هذا إذا أردنا أن نفهم المهارة الفعلية التى نرغب فى تقييمها.. فمثلا فقرة «يرتب ثلاثة مكعبات فوق بعضها، عندما يطلب منه ذلك» (معرفى ١٧) هذه الفقرة لتقييم قدرة الطفل عند الطفل إذا استخدم ثلاث علب أطعمة، أو رتب أشياء غير ذلك مما تثير اهتمامه للعب بها،

فالمهم ألا يكون المدرب جامداً فى تفسير الفقرات، ولكن ينظر إلى الفقرات بمعناها الوظيفى الأوسع أفقاً.

العمود الذى يحمل عنوان «مدخلات السلوك» هو الموضع الذى يحدد العناصر التى يقدر الطفل على أدائها، وتلك التى يعجز عن أدائها عند بدء البرنامج. وكلما تقدم الطفل فى أدائه أثناء البرنامج على عناصر قائمة المراجعة، تضاف فقرات تشير إلى القدرات الجديدة.

كلما بدأ العمل فى أحد العناصر وإتاحة الفرصة أمام الطفل لاكتسابها.. فعليك استخدام عمود «تاريخ الإنجاز» للإشارة إلى التاريخ، الذى لاحظت أنت أو الوالد نجاح الطفل فى أداء هذا العنصر، وتوجد خانات لتسجيل الشهر، اليوم والسنة.

قد يكون عمود «التعليقات» فى القائمة مساحة مفيدة لتسجيل ما تلاحظه أنت أو الوالدان عن قدرة الطفل على أداء السلوك، فمثلاً قد ترى أن الطفل يؤدى جانباً من السلوك، ولكنه لا يؤديه بشكل كامل، وفى هذه الحالة قد تكتب فى عمود الملاحظات (مبتدئ) أمام هذه الفقرة أو العنصر بالذات، لتذكيرك بأن الطفل يمكن أن يكتسب هذه المهارة بقليل من التدريب. كما يمكن كتابة ملاحظات أخرى فى هذا العمود أيضا مثل نوع المساعدة التى يحتاجها الطفل كى يكتسب المهارة، والمواد المثيرة لدافعيته والتى يمكن استخدامها فى التدريب على المهارة، أو التذكرة بأن الطفل لم يطالب بعد بأداء السلوك أو اكتساب المهارة.

التقييم الأولى وأثناء التدريب:

كما هو الحال فى أى قائمة نمائية، يبدو عدد وتنوع فقرات القائمة ضخمًا للوهلة الأولى، وذلك يساعد الزائرة المنزلية والوالدان على بذل وقت أطول فى تعرف فقرات أو عناصر القائمة لزيادة القدرة على تحديد العناصر المقابلة لنوع السلوك، الذى يبديه الطفل أثناء لعبه، أو فى أعماله الروتينية اليومية، لتتذكر أيضا أنه مع الاستخدام المستمر تزداد المعرفة بالعناصر، ويزداد الشعور بأن القائمة «يمكن استخدامها».

ويجب استخدام القائمة بملاحظة الطفل فى الأحوال العادية، والتى قد تكون فى

المنزل، أو أثناء الرعاية الأسرية اليومية أو فى البرامج المنفذة فى المراكز، أو الملاحظة فى أكثر من مجال، ومن المهم مراعاة كل البيئات التى يتفاعل معها؛ للتوصل إلى صورة دقيقة عن النمو، هذه الملاحظات فى ارتباطها مع ملاحظات الوالدين، والأحاديث غير الرسمية (الودية) معهما، سوف تساعد الزائرة المنزلية والوالدين على مزيد من الفهم لحالة الطفل النمائية.

لاحظ وقيم الطفل فى كل من مجالات النمو الخمسة، وأول خطوة فى ذلك هى تحديد نقطة البدء فى كل مجال. وإذا كان قد سبق تقييم قدرة الطفل باستخدام أدوات أخرى، فيمكن الاستفادة بهذه المعلومات فى توحيد نقطة البداية فى كل مجال، ولكن بالفقرات المقابلة للسنة السابقة على العمر الزمنى للطفل. فاذا ظهر شك فى أن الطفل متأخر فى مجال معين، فقد تبدأ بالفقرات المقابلة لعمر ينقص عامين عن العمر الزمنى للطفل فى هذا المجال بالذات.

ويفضل عادة أن نبدأ باستعراض سريع للعناصر، ولا نتجاهل بعضها خصوصاً التى تمثل مستويات بسيطة من القدرة) ولكنها أساسية فى تنمية الطفل لمهارات ذات مستوى أعلى.

وأثناء ملاحظة الزائرة المنزلية والوالدين للطفل واللعب معه، يمكنها الاهتمام بإعطائه الفرصة لإظهار سلوكياته ومهاراته، ويمكن استخدام العلامات التالية فى خانة «السلوك المبدئى»، والتى تشير إلى ما إذا كان الطفل قد أدى هذا السلوك أم لم يؤده.

✓= يمكنه أن يؤدى العنصر بصورة متكاملة ومستقرة (دائما).

✖= لا يمكن أن يؤدى العنصر بصورة متكاملة أو مستقرة.

؟= لم تتضح قدرة الطفل على أداء العنصر أو الفقرة.

ويمكن وضع هذه العلامات أثناء ملاحظة الطفل أو مشاركته اللعب، إذا كانت الظروف تسمح، وقد يمكن إجراء ذلك أثناء الزيارة المنزلية، وعندما يدور الحديث بين الزائرة والوالدين.

ومن المهم ألا تضع علامة (✓) أمام عنصر فى القائمة، مالم يكن الوالدان والزائرة المنزلية متأكدين تماما أن الطفل قد أنجزها، ومن المستحسن أن تضع علامة (✖) أمام الفقرة، ثم تعطى الطفل فرصا أخرى للتدرب إذا لم تكن متأكداً من تمام قدرته على أدائها.

ويمكن تنظيم البيئة المحيطة غالباً للمساعدة على مشاركة الطفل فى الأنشطة، التى تسمح لك بملاحظة عدد من فقرات القائمة. وعلى سبيل المثال، إذا كنا نلعب مع الطفل لعبة ترديد الكلمات، .. فإنه يمكنك اختبار قدرة الطفل فى مجال اللغة، والمجال المعرفى والتنشئة الاجتماعية (المهارات الاجتماعية).

وأثناء قراءة الوالد والطفل فى كتاب معا، يمكن ملاحظة فقرات فى المجالات المعرفية أو اللغوية، وعند المشى فقد تسنح الفرصة لملاحظة السلوكيات الحركية ومساعدة الذات والسلوكيات المعرفية.

وأثناء ملاحظة الطفل والتحدث مع الوالدين، يمكنك أنت والوالدان استكمال ملء عمود القائمة المسمى بالسلوك المبدئى - وإضافة أى ملاحظات، وربما تبدأ بملاحظة أوجه الشبه بين الفقرات حسب العلامات التى وضعتها أمامها، والتى تحدد فى مجموعها مستوى أداء الطفل فى الوقت الراهن.

ولتحديد خط قاعدى فى كل مجال نمائى (بمعنى مكان البداية عند اختيار الفقرات التى تركز عليها ، ستحاول أن تحدد صفاً من ٧ ـ ١٠ فقرات يمكن للطفل أداؤها، وهذه هى الفقرات التى وضعت أمامها علامة (✓)، فإذا لم تستطع تحديد هذا العدد فى صف تبدأ منه، فى حالة البدء بمستوى ينقص عامًا أو عامين عن العمر الزمنى، فقم بالتراجع فى عناصر القائمة، حتى تجد ما بين ٧ ـ ١٠ عناصر حصلت على علامة (✓)؛ لأنك تريد التأكد من البدء بمستوى ينجح الطفل فيه، ولا تبدأ بمستوى يكون صعباً عليه ، ويؤدى إلى إحباطه.

ونظراً لأن القائمة مرتبة نمائياً، فبعد أن تجد أساساً متيناً للنجاح فى الفقرات (الخط القاعدى)، فيمكن افتراض أن الطفل يستطيع أن يؤدى كل الفقرات التى تحت هذا الخط.

استمر بعد ذلك في ملاحظة الطفل، وضع علاماتك حتى تجد ٧ـ١٠ فقرات في صف واحد، لا يستطيع الطفل أداءها؛ أي يشار أمامها جميعا بعلامة (✖)، فذلك يسمى بالسقف، ويعني به أن الطفل يبدأ في الوصول إلى أقصى ما يمكن أن يفعله في هذا القسم، وأنك لا تحتاج إلى التقدم في العناصر إلى أبعد من ذلك. ومن المنطقي أن تفترض أن الطفل لا يمكن أن يؤدي العناصر الأعلى من ذلك السقف.

تأكد أنك ستقوم بالإجراءات نفسها في كل مجال نمائي؛ لتحديد الخط القاعدي والسقف في كل منها. وفي الغالب لا تتفق مجالات النمو بالنسبة للطفل الواحد في خطها القاعدي أو في سقفها من حيث العمر الذي تقابله، وذلك ليس غريبًا لأن أغلب الأطفال أقوى في بعض المجالات بالمقارنة بمجالات أخرى.

من المهم أيضاً ألا نقيم وزناً للعمر الذي يقابل الخط القاعدي أو السقف لطفل معين؛ فالهدف في أي برنامج للمعاونة هو البدء بما عليه الطفل الآن، ومعاونته على العمل للوصول إلى ما يمكن أداؤه مهما كان ذلك الهدف.

اقتراحات عامة للاستخدام:

ضع في اعتبارك عدة نقاط عند تنفيذ هذا الإجراء.

انظر إلى فقرات القائمة أو عناصرها بمعناها الواسع لفهم المهارة الفعلية التي لدى الطفل.

تذكر أن هذه القائمة ليست اختباراً مقنناً، وهي ليست جازمة للدرجة التي نقول فيها إن العلامة على الفقرة تصل إلى ١٠٠٪ من الدقة، فإذا وضعت علامة تشير إلى أن الطفل أنجز فقرة معينة، ثم اتضح لك أنه لم ينجزها: فإنك تستطيع إتاحة الفرصة للطفل كي يتدرب عليها.

إذا وضعت علامة استفهام؟ فحاول أن تتريث لفترة قصيرة كي تلاحظ الطفل مرة أخرى بحيث تضع إما علامة (✓)أو (✖).

الوالدان مصدران مهمان للمعلومات عما يمكن للطفل أن يعمله، وتساعد الحوارات الودية (غير الرسمية) مع الوالدين، وملاحظة الطفل مع والديه في فهم الوضع النمائي لهذا الطفل بطريقة أفضل.

تتطلب قائمة المراجعة فى العادة ما بين ٤ ـ ٦ أسابيع؛ حتى يتم تحديد عدد كاف من الفقرات يمثل الخط القاعدى والسقف فى كافة مجالات النمو، وهذا التقييم هو مجرد جزء مما يتم خلال الزيارة المنزلية؛ إذ سوف تنشغل أنت والوالدان فى أنشطة أخرى، تبدأ غالبا بالعمل فى العناصر المستهدفه مع الطفل، قبل استكمال القائمة.

يجب أن يستند اتخاذ القرار فى تحديد ما هية العناصر التى يتم التركيز على اكتسابها أولاً إلى تفضيلات الوالدين، وعلى وظيفة العنصر أو المهارة فى حياة الطفل، وعلى أى العناصر التى لديه فعليا، وأيها يعتبر الأساس لمهارات أخرى على الطفل تنميتها مستقبلاً.

استخدم عمود «تاريخ الإنجاز» لتحديد متى يكتسب الطفل المهارة، كلما استمر العمل فى تقييم مهارات جديدة.

لا تشمل قائمة المراجعة كل سلوك يمكن للطفل اكتسابه بين الميلاد وعمر الست سنوات، ويمكن للوالد أو الزائرة المنزلية أن يقترح سلوكيات أخرى ليست فى القائمة، وهذه السلوكيات يجب أن ترتبط بالخطة الفردية للطفل والأسرة.

كيف تستخدم بطاقات الأنشطة

بعد أن يحدد الوالدن والزائرة المنزلية السلوكيات أو المهارات المطلوب التركيز عليها عند الطفل، قد تكون بطاقات الأنشطة مصدراً لكيفية دعم نمو سلوك الطفل، تم ترقيم البطاقات وتمييزها بألوان مختلفة تقابل العناصر الواردة القائمة، فيرتبط رقم السلوك فى عمود «البطاقة» بقائمة المراجعة مع رقم البطاقة المقابلة، فعلى سبيل المثال، إذا قررتم أنت والوالدان العمل مع الطفل فى حركى ٣، يمكنك أن تختار البطاقات ذات اللون، الذى يتطابق مع اللون فى القائمة، وتبحث عن البطاقة رقم ٣.

إذا نظرت إلى كل بطاقة .. فسوف تجد أن مستوى العمر يذكر مرة أخرى بالإضافة إلى تعريف مختصر للسلوك أو المهارة، وبعد ذلك ترد أفكار متنوعة لمساعدة الطفل على تطوير المهارة، وهذه الأفكار هى مجرد اقتراحات، تهدف المعاونة كنقطة بدء للمناقشة بين الزائرة المنزلية والوالدين، ويجب أن تكون الأفكار

خـاصة بفـرد فى ذاته لدعم الثقـافة والتـفـرد لكل أسرة تعـمل معـها، ويشـمل ذلك أولوياتها، ومصادرها، واهتماماتها وأسلوب حياتها.

قدم عـديد من البطاقات اقتـراحات بالأهداف التفـصيلية، التى تـقوم على تحليل المهام ، ويقـدم الجزء التالى معـلومات لمعاونة الزائرة المنزليـة والوالدين عن مزيد من تحليل المهام التى تحتاجها.

بطاقة النشاط

التنشئة ٣٧

العمر ١ ـ ٢

يقدم كتابا إلى احد الكبار ليقراة أو يشارك فى القراءة.

الأنشطة المقترحة:

١ـ وجه اهتـمامك قدر الإمكان إلى طريقـة الطفل فى الاتصال أثناء انشغالك، إذا لم تستطع أن تقـرأ مع الطفل فى الوقت نفسه، فقل له إنك سوف تقرأ معه فيما بعد، واحرص على ذلك فيما بعد.

٢ـ إذا أراد الطفل أن تقـرأ له الكتاب، فـاجلس واطلب منه أن يأتيك بالكتاب، وقدم بعض الاقتراحـات فى حالة الضرورة، مثل: «دعنا ننظر إلى الكتاب الذى عـليه صورة حـصان»، أو «أعطنى الكتـاب الذى عليه صورة الطفل».

٣ـ اظهر الاهتمـام بالكتاب الذى يعطيه لك الطفل، واسـتغرق بعض الوقت فى الإشارة إلى بعض الصور، وفى الحديث عن ثمن الكتاب.

٤ـ يحب الأطفـال أن يروا صور الذات والأسـرة، اسـتخـدم ألبومـاً للصور فى شكل كـتاب تتفحصـه. واجلس فى هدوء مع الطفل وتحدث عما كان يفعله الطفل وبقية الأسرة أثناء التقاط الصور لهم.

٥ـ عندما تقـرأ جريدة أو جـملة، أظهر الصـور المشوقة للطـفل مثل صور الحيوانات، الأطفال... إلخ.

تحليل المهمة:

قد يكون ضرورياً في بعض الحالات بالنسبة للزائرة المنزلية أن تقوم بتحليل المهمة بالنسبة للمهارة، أي تجزئها إلى خطوات صغيرة ؛ كي يصبح من الأسهل على الطفل القيام بها لاكتساب المهارة في النهاية.

يعتمد عدد الخطوات التي يحتاجها الطفل على مدى صعوبة العمل، و القدرات والمهارات المتوفرة لديه.

وهناك ثلاثة طرق اساسية لتجزئة أو لتغيير الأنشطة؛ بهدف تشجيع الطفل على النجاح.

أ. يمكن أن تغير مستوى صعوبة المهمة بجعلها أسهل أو أصعب:

مثال إذا أردت أن يأكل الطفل بنفسه باستخدام الملعقة، يمكن تجزئة المهمة بتدريب الطفل على أن يقضم ٢ ـ ٣ قضمات من طعام سميك بنفسه، وبعد ذلك يأكل أغلب الوجبه باستخدام الملعقة بنفسه.

ب. يمكن أن تغير أو تعدل المواد المستخدمة في المهمة:

مثال: لعبة التركيب التي تتكون من ٣ ـ ٥ قطع، أسهل من الألعاب التي تتكون من عدد أكبر من القطع.

مثال : استخدام الأقلام الرصاص الكبيرة، فرش التلوين الكبيرة، الخرزات الكبيرة.

جـ. يمكنك أن تغير نوع أو مقدار المعاونة التي يقدمها الكبار:

المساعدة المحسوسة:

مثل إرشاد الطفل أثناء الأداء بشكل محسوس، مثل: إمساك يد الطفل أو ذراعه، توجيه يد الطفل بالإمساك بها، استخدام منضدة أو كرسي ليسند عليها الطفل، إعطاء الطفل لوحة أو ورقة كربون، وعمومًا فالمساعدة المحسوسة هي أعلى درجات المساعدة التي يمكن تقديمها للطفل.

المساعدة المرئية:

تقديم إيماءات (إشارات) أو تقديم شيء ينظر إليه الطفل؛ كي يساعده على أداء

المهمة. تشمل المساعدة المرئية: تقديم نموذج يشرح للطفل كيفية الإشارة، أو إعطاء الطفل نقاط أو علامات، يسير عليها كي يكمل رسم شكل معين، وعمومًا.. فهذه تعتبر درجة أقل للمساعدة. التى تقدم للطفل، بالمقارنة بالنوع الملموس الأول.

المساعدة اللفظية:

إعطاء الطفل توجيهات محددة أو إخباره كيف يقوم بالعمل، ويمكنك أيضا أن تعطى الطفل كلمة أو صوتًا إيحائيا (مثل أن تنطق الكلمة الأولى من الجملة، أو الصوت الأول من الكلمة)، أو توجيه أسئلة، وعموما فهذه هى أدنى درجات المعاونة التى تقدم للطفل (أو أكثرها إثارة للتحدى) وأكثرها دفعاً للطفل إلى الاستقلال.

هناك طرق لجعل النشاط أسهل أو أصعب على الطفل، فى كل فئة من فئات المساعدة(المحسوسة، المرئية واللفظية) ويمكنك ايضًا أن تستخدم أنواعًا مختلفة من المساعدة فى الوقت نفسه، فمثلاً يمكنك أن تمسك يد الطفل (محسوس) وتقول «اقفز، اقفز.. (لفظى) وتقفز إلى جواره (مرئى)، وتقدم بذلك أنماطاً متعددة من المعاونة، وكلما أصبح الطفل أكثر قدرة على اداء المهمة، نجده يستبعد بعض المساعدة أو المساندة التى تقدمها اليه.

كلما بدأت تتعرف كل أسرة، سوف تبدأ فى تعرف الأعمال الروتينية اليومية لها، وطرق قضاء الوقت أو اللعب معاً، وأى أشياء خاصة بالأسرة، و سيسمح ذلك بالتحدث مع الأسرة، وتعديل الأفكار عن الأنشطة، وإيجاد أفكار جديدة أكثر اقترابًا من خطة الأسرة فى تنشئة الطفل، وفى أسلوب رعايته.

ويستعرض القسم التالى بعض الاستراتيجيات الخاصة فى تنمية الأنشطة، ودمجها فى الروتين اليومى واللعب، الذى تقوم به كل أسرة.

دمج الأهداف فى الروتين اليومى واللعب

عند إيجاد أنشطة لمساندة اكتساب الطفل للمهارات من خلال القائمة، من المقترح أن تكون هذه الأنشطة بحيث:

* تقوم على اللعب.

* تشجع التفاعل بين الوالدين والطفل، وبين الطفل وبيئته.
* تكون بمبادأة من الطفل كلما أمكن.
* تركز على العمليات وليس على النتائج.
* تركز على استكشاف الموضوعات والبيئة المحيطة.
* تعتمد على مساندة الوالدين أكثر من توجيههما.
* لها فائدة للطفل بين أسرته، أو فى مواقف أخرى ، من المعتاد أن يوجد فيها.
* توجه حسب ما تعتقد الأسرة أن له الاولوية والترتيب ومتفقًا مع حياتها العادية.
* تستفيد من البيئة الطبيعية، ومن الأشياء التى تتوافر بالمنزل، كلما أمكن ذلك.
* تركز على التعلم الطبيعى أو التلقائى فى حياة الطفل.

إن وضع هذه الإرشادات فى الأعتبار هو شيء مهم لجمع المعلومات من الأسرة عن الروتين اليومى لها، وتقاليدها، وشعائرها أو طقوسها وثقافتها، وأنواع الأنشطة التى تنشغل بها عند اللعب مع الطفل.

إذا اكتمل جمع هذه المعلومات، يقوم الوالدان والزائرة المنزلية باستعراض القائمة، وتقرير أى من الفقرات أو العناصر له الأولوية للأسرة، وتناقش كل فقرة على ضوء كيف يمكن أن تستدمج كروتين يومى أو كلعبة فى الأسرة، مع مراعاة أين وكيف يمكن توفير الفرص لممارسة المهارات.

وقد تكون هناك أحيانا أفكار واضحة عن كيفية دمج هذه العناصر؛ فمثلاً قد يكون من السهل أن نلاحظ أن مهارات مساعدة الذات يمكن دمجها فى وقت الاستحمام أو تغيير الملابس فى الصباح، وقد يحتاج الأمر أحياناً إلى عصف ذهنى لكى يتجاوب مع الأفكار، أو قد نحتاج إلى تغيير الروتين أو توسيع نطاقه لإتاحةالفرصة لممارسة المهارة، مثال ذلك: إذا سمحنا للطفل بإعداد المائدة (مهارة مساعدة الذات)، ولكننا أعطيناه الأطباق ناقصة طبقاً عما تحتاجه الأسرة، سيخلق

ذلك الفرصة أمام الطفل لحل المشكلة (مهارة معرفية) لاستخدام اللغة فى التعبير عن حاجته.

فى بعض الحالات، قد يفكر الآباء والزائرة المنزلية فى أنشطة لعب أو مباريات تتيح الفرصة أمام الطفل لممارسة المهارة بطريقة ممتعة، فمثلاً قد تتيح لعبة المكعبات طريقة لممارسة المهارات الحركية، والمعرفية والاجتماعية.

تم تصميم نماذج التخطيط لدمج المهارات فى الحياة الأسرية، عن طريق الآباء فى برنامج بورتاج منذ الميلاد حتى الثالثة من العمر، وكان الهدف هو تشجيع جمال على إصدار أصوات متنوعة، تم كتابة الأعمال الروتينية للأسرة فى أحد الأعمدة، وأمام كل عمل روتينى نوقشت الأنشطة الممكنة، وكتبت لمساعدة جمال على ممارسة مهاراته، وفى مثال ماجى، وهى طفلة أصغر، تم دمج هدف اتباع التعليمات فى عدد من الأعمال الروتينية اليومية (انظر الشكل).

يتيح استخدام نماذج غير مملوءة بأنظمة روتينية، كلما ذهبت الزائرة المنزلية إلى منزل جديد الفرصة لها وللوالدين لملء هذه النماذج بالأعمال الروتينية، كما هى موجودة فى هذه الأسرة بالذات، كما يقدم ذلك اختياراً لاستخدام النموذج فى فهم الروتين اليومى للطفل فى بيئات مختلفة مثل الرعاية الأسرية اليومية، ودور الحضانة، ورياض الأطفال، أو أى بيئة أخرى. وتقدم كل هذه المجالات فرصًا إضافية لدعم النمو من خلال الأنشطة الطبيعية اليومية، ويوضح المثال عن أسامة كيف يمكن ربط الأهداف الخاصة به بظروف الحياة العادية اليومية.

تعتبر هذه النماذج اقتراحات للتخطيط، وربما يكون لديك نموذج أفضل مما هو معروض، ويتم تشجيع الوالدين والزائرة المنزلية للبحث عن طرق للتخطيط، وعن توثيق خطط دعم النمو للملاحظة المستمرة للطفل، والتى تراعى أسرة هذا الطفل وأهدافها الخاصة فى خطة العمل، وغالباً ما يكون لدى الأسرة أفكار أفضل حينما تشارك فى تخطيط استراتيجيات التوثيق ذات الأهمية العظيمة بالنسبة لها.

قدمت هذه الطبعة المعدلة من دليل بورتاج للتعليم المبكر إرشادات للوالدين، واختصاصى المساعدة المبكرة، وهذا الدليل ليس وصفة للطهى يجب اتباعها خطوة

بخطوة، إذ عليك استخدامه كأحد مصادر معاونة الأسرة، وكذلك فى الإيحاء بأفكار ابتكارية من عندك.

الأشكال:

الطفل: جمال

المهارة: تشجيع إصدار أنواع مختلفة من الأصوات.

العمل الروتينى	استراتيجية العمل	تذكر
وقت الغذاء	١ـ حلو حلو حلو، الأكل ده مم مم مم. ٢ـ الأكل يَحّ يَحّ، يله ننفخ. هف، هف، هف. ٣ـ إنت عايز أكتر؟؟ مم مم مم؟؟ «انظر إليه وهز رأسك».	ـ العبارات أو الالعاب المنطلقة أفضل من الأوامر أو الأسئلة. ـ أعط جمال وقتا كى يشاهدك ويستجيب إليك.
وقت اللعب	١ـ يشرب أو ينفخ باستخدام الشاليمار (الماصة) ٢ـ واحد/ اتنين/ ثلاثة هيه. ٣ـ لا تصدم الكرسى..... المستخدم الكلاكس للتنبيه. بيب بيب بيب. ٤ـ اذا كنت عايزنى أبص لك يا جمال، قول لى بص بص بص	ـ استخدم ألفاظا بسيطة منسجمة لجذب الانتباه. ـ أعط جمال الفرص للعب اللفظى كالأمثلة المذكورة، ونحن متأكدون أن لديك الكثير مثلها.
وقت الاستحمام	١ـ يله نقلع ونستحم، فُكّ، فُكّ السوسته، ارفع ارفع الفانلة. ٢ـ خللى بالك ـ ده سخن ـ يَحّ ٣ـ يله نعمل بقَاليل فى الميَّة بوووو	ـ استخدم ألفاظاً بسيطة منسجمة لجذب الانتباه. ـ الابتسامة وتعبير السعادة على الوجه لتشجيع الكلام
وقت النوم	١ـ مساء الخير يا جمال، ماما عايره بوسه، الله. ٢ـ هُس (ضع اصبعك على فمك) يله نتام ننه. ٣ـ (تظاهر انك تشخر] انا سامعك وانت نايم.	استخدام الإشارات مع الأصوات قد يساعد جمال على النطق مقلدا لك.

الطفلة: ماجى

المهارة: اتباع التعليمات:

النظام اليومى	الاستراتيجية المستخدمة	يجب على ماجى أن: -
أثناء الوجبات	١- فين كبايتك.. مين عايز يشرب؟ ٢- الله دلوقتى حناكل ياماجى، يله نقعد على الكرسى. ٣- امسكى المعلقة. ٤- اديني حته.	- ينظر إلى الكوب، يمد يده إلى الكوب، يشير إلى الكوب. - ينظر إلى الكوب. - يذهب إلى الكرسى.
ارتداء الملابس	يله نغير، هاتى البامبرز. - يله نغير الشراب - اقلعى الشراب. - يا ترى فين ماجى؟؟ ماجى مستخبية ليه؟؟ (فى هذه الأثناء تخلع ماجى القميص) ويصدر التعليق حينما يغطى القميص عينيها.	- يحاول أن يطعم والدته. - تنظر إلى البامبرز، تمد يدها إليها. - تحاول أن تخلع الشراب.
وقت اللعب	١- يله نلعب كورة، هاتى الكورة يا ماجى. ٢- العروسة عايزه تشرب إسقى العروسة يا ماجى. ٣- فين طارق ياماجى؟ روحى شوفيه.	- تخلع ماجى قميصها وتقول: «ده صعب»، «أوعى حد يشوفنى». - تنظر، تمد يدها أو تذهب إلى الكرة. - تمسك الزجاجة أو الكوب وتعطيها للعروسة. - تتحرك لتبحث عن طارق.
وقت الاستحمام	١- يله نستحم فين البانيو؟؟ ٢- ممكن تطرطش فى المية نُطّ، نُطّ، نُطّ. ٣- يله نغسل وشنا - خذى الفوطه معاكى	- تذهب إلى الحمام. - تضرب بأرجلها فى المياه. - تأخذ روب الحمام وتجفف وجهها.
وقت النوم	ده وقت النوم - فين سرير ماجى؟ ٢- يله نتغطى - فين الكوفرته. ٣- اصبحى على خير ياماجى.	- تذهب إلى الغرفة ونحو السرير. - تمسك الكوفرته. - تنام على المخدة.

الطفل: أسامة

المهارة المطلوبة: يضع الأشياء خلفه، وجانبه، وأمامه

الروتين اليومى	الاستراتيجية المطلوبة	يجب على اسامة أن: ـ
وقت الأكل	١ـ عند إعداد المائدة للطعام يشاهد أسامة أماكن الأدوات (خلف، بجانب، أمام) مع التحدث عنها (الملعقة بجانب الطبق، الكوب أمام الطبق). ٢ـ حينما يساعدك أسامة فى إعداد المائدة، اطلب منه أن يساعدك فى تحديد أماكن وضع الأدوات. (خلف، بجانب، أمام). ٣ـ أعط أسامة بعض الإشارات التوجيهية كلما كان ذلك ضروريا.	ـ يسمعك وأنت تنطق بالكلمات الدالة على الموقع ـ يقول لك أين تضع كلا من هذه الأدوات، يستخدم الكلمات الدالة على الموقع.
وقت اللعب	١ـ بناء قلعة باستخدام مكعبات كرتونية كبيرة مع أسامة وأطفال آخرين. التحدث عن وضع المكعبات (خلف، بجانب، أمام) مكعبات أخرى.	ـ يستخدم الكلمات الدالة على المواقع عند الحديث عن بناء قلعة. ـ يضع الأشياء خلف، إمام ،حسب طلب المدرب.
وقت النوم	١ـ هل رتب أسامة الأشياء التى تلزم للنوم، اطلب منه أن يضع هذه الأشياء فى مكان معين أمامه مثال (ضع هذه الملاءة أمامك)	ـ يستعيد الأشياء، يضع الأشياء خلفه حسب طلبك.
خارج المنزل	بينما يكون فى الخارج، قدم لأسامة عربة أو عجلة أطفال ليركبها، اطلب منه أن يذهب خلف الشجرة. إلى الأمام إلى الرصيف الآخر، أن يقف بجانب صديقة جمال ـ وهكذا	اسحب العربة أو العجلة إلى المكان، الذى تطلب منه أن يذهب اليه.

بطاقة ملاحظة النشاط المعرفى فى برنامج بورتاج:

العمر: ٥.٤

الأداء: يلتقط عدداً محدداً من الأشياء، عندما يطلب منه ذلك (من ١ إلى ٥ أشياء).

أنشطة مقترحة:

١ـ عند تجهيز مائدة الطعام، اطلبى من الطفل أن يساعدك بإعطائك ملعقتين، خمسة أطباق، ثلاثة أكواب... إلخ: ذكرى الطفل بالعدد بسؤاله «كم ملعقة طلبت منك؟».

٢ـ عندما تكتبين خطاباً، اطلبى من الطفل أن يعطيك ١ ـ ٥ ورقات أو أظرف أو طوابع بريد.

٣ـ العبى مع الطفل لعبة بأن تطلبى منه أن يلقى بعدد معين من الكور فى صندوق (من ١ـ ٥).

٤ـ العبى مع الطفل لعبة الإنصات.. اجعليه يستمع، ويعد التصفيق الذى تقومين به بيديك من ١ إلى ٥ تصفيقات، ثم اسأليه كم مرة صفقت بيديك. من الممكن أن تستخدمى طبلة أو ورق أو شخشيخة من ١ إلى ٥ مرات، ثم أعطى الدور للطفل واذكرى أنت العدد.

٥ـ عند اختيار المشتروات من المحلات، اطلبى من الطفل أن يعطيك شيئاً واحداً من نوع ما، ثم ثلاثة، ثم خمسة، ثم أربعة من أشياء مختلفة، وبذلك تعرفين إذا كان يستطيع عد الأشياء أم لا.

النمو المعرفى: ٦٦

العمر: ٥.٤

الأداء: يسمى خمسة أشياء من ملمسها.

أنشطة مقترحة:

١ـ أثناء النهار، سمى للطفل ملامس الأدوات المختلفة فى منزلك. اتركى الفرصة ليتحسسها، إذا لم يستطع تسميتها بالنظر إليها فقط.

٢ـ العبى لعبة مع الطفلة بوضع خمسة أشياء ذات ملامس فى كيس، واجعلى الطفل يضع يده فى الكيس ويمسك شيئاً واحداً، ويسميه من ملمسه ثم أخرجيه من الكيس؛ لترى إذا كان ذلك صحيحًا. تبادلى الدور مع الطفل.

٣ـ العبى لعبة أخرى بخياطة ملامس مختلفة على لوحة الملامس. غطى عينى الطفل واسأليه أن يجد الملامس المختلفة على اللوحة: الخشن، الناعم، الطرى... إلخ.

٤ـ ابد أى بعرض نوعين فقط من الملامس فى المرة الواحدة، وتأكدى من أنهم مختلفان جدا مثل ناعم وخشن. وعندما يتعرف الطفل هذين الملمسين بالتدريج أضيفى ملامس أخرى، تشمل أشياء أكثر تشابهًا.

٥ـ اصنعى مكعباً للملامس للطفل باستخدام مكعب خشن، أو قطعة مربعة من الفوم (الإسفنج) كقاعدة، والصقى مواد مختلفة الملمس على كل وجه. اتركى الطفل يلقى بالمكعب فى الهواء، ويسمى الملمس الذى يجده على السطح العلوى للمكعب عندما يقع على الأرض.

النمو المعرفى: ٦٧

العمر: ٤-٥

الأداء: ينسخ مثلثاً عندما يطلب منه ذلك.

أنشطة مقترحة:

١ـ ادعى الطفل ليعمل مثلثاً من الدقيق أو الرمل بإصبعه، أو باستخدام التلوين بالأصابع.

٢ـ استعملى أقلاماً رصاص وأقلاماً ملونة أو غيرها لتضيفى المتعة للطفل أثناء الرسم.

٣ـ اقترحى على الطفل قص أشكال مثلثة من الصلصال، باستخدام سكينة غير حادة أو بلاستيكية.

٤ـ اعملى مثلثاً من شريحة خبز بقطعها قطرياً، اجعلى الطفل يجرب ذلك فى قطعة الخبز الخاصة به.

٥ـ اجعلى الطفل يعمل «خيمة» مثل ٨، وبإضافة خط عبر القاعدة .. فإن ذلك يكون أرضية الخيمة . أظهرى اندهاشك، وأنت تخبرين الطفل «أنظر أن خيمتك على شكل مثلث».

٦ـ إذا وجد الطفل صعوبة عمل مثلث.. فشجعيه حول الشكل أو على الشكل الذى رسمته فعلاً.

٧ـ ارسمى أشكالاً غير مكتملة للطفل حتى يكملها.

٨ـ استعملى النقط على شكل مثلث ليوصلها الطفل، وبالتدريج استعملى نقط أقل فأقل؛ حتى يؤدى الشكل بنفسه أكثر أعطى الطفل تلميحات لفظية أثناء الرسم.

٩ـ إذا وجد الطفل صعوبة خذى بيده، وأرشديه فى عمل المثلث، ثم قللى المساعدة بتقليل الضغط على يده.

النمو المعرفى:٦٨

العمر: ٤.٥

الأداء: يتذكر أربعة أشياء رآها فى الصورة.

أنشطة مقترحة:

١ـ اقرأ أى قصة مع الطفل، ثم أغلقي الكتاب وتحدثى عن القصة مع الطفل، وانظرى إذا كان يستطيع تسمية أربعة أشياء رآها فى القصة.. اجعلى ذلك لعبة متبادلة بحيث تتركى الطفل أيضاً يغلق الكتاب، ثم تذكرى أربعة أشياء رأيتها بالقصة.

٢ـ انظرا إلى صور بكتاب أو كتالوج أو مجلة. وبعد الانتهاء من ذلك، تحدثى مع الطفل عن بعض الأشياء التى كانت بالصور.

٣ـ إذا وجد الطفل صعوبة فى التذكر، فأعطه تلميحات، مثل: «هل تتذكر إذا كان بالصورة حيوان؟ أظن أنه كان هناك حيوان لا ينبح.

٤ـ انظرا إلى صور العائلة أو الصور فى الألبوم، والتى بها أشياء كثيرة مختلفة، وكذلك أشخاص أو أحداث. تحدثى عن الصورة وأنتما تنظران إليها. بعد ذلك، وفى وجود بعض أفراد العائلة الآخرين، اطلبى من الطفل أن يخبرهم عن الصورة التى كنتما تنظران إليها.

النمو المعرفى: ٦٩

العمر: ٥.٤

الأداء: يسمى الوقت المرتبط بأنشطة معينة خلال اليوم.

أنشطة مقترحة:

١ـ تحدثى مع الطفل عما يفعله فى الصباح عندما يستيقظ، ثم اسأليه عما يفعله فى المساء قبل أن يذهب للنوم تحدثى عما يفعله بقية أفراد الأسرة فى الأوقات المختلفة من اليوم (الإخوة والأخوات يذهبون إلى المدرسة فى الصباح، ويعودون للمنزل بعد الظهر).

٢ـ من الممتع للطفل أن يكون معك خارج المنزل فى المساء. أشيرى إلى القمر والنجوم المتلألئة فى السماء.. تحدثى عن الشمس، وأنها تشرق فى النهار، وتحدثى عن الأنشطة التى تقومين بها أنت والطفل فى المساء.

٣ـ العبى لعبة مع الطفل حيث تقومين بتسمية عدد من الأنشطة المختلفة، مثل: الإفطار أو عودة الأب إلى المنزل من العمل أو مشاهدة برنامج تلفزيونى مفضل. بعد أن تسمى كل نشاط أعطى الطفل الفرصة؛ ليخبرك متى يحدث ذلك: فى الصباح، بعد الظهر أو فى المساء. اجعلى الطفل يأخذ الدور ليسمى لك الأنشطة، وأنت تخبريه متى تحدث.

٤ـ أثناء الرسم معاً أنت والطفل، شجعيه ليرسم صورة عن أنشطة النهار. اسأليه فى أى وقت من اليوم يحدث ذلك.

٥ـ احكى قصة تحكى عن أوقات اليوم المختلفة.

النمو المعرفى: ٧٠

العمر: ٥.٤

الأداء: يردد أناشيد الطفولة المألوفة.

أنشطة مقترحة:

١ـ اقر أى نشيد عدة مرات. قولى الكلمات ببطء كاف؛ حتى يستطيع الطفل إعادة الأسطر من بعدك، أو أن يشارك بقول الكلمات الأخيرة من السطر.. قولا النشيد معًا.

٢ـ قولى جزءًا من النشيد، واتركى الطفل يكمل بالتدريج.. قولى أقل فأقل حتى يقول الطفل النشيد كله فى النهاية. صفقى للطفل لتوضحى له سرورك.

٣ـ استعملى كتب الحضانة الخاصة بالأناشيد المصورة، وتحدثى عن الصور، وأنت تقولين النشيد لتعطى تلميحات للطفل؛ ليقول السطر التالى:

٤ـ إذا نسى الطفل السطر التالى من النشيد، فأعطه تلميحًا، وأخبريه بأول كلمة أو كلمتين، واتركيه يكمل.

٥ـ اطلبى من الطفل أن يرتب بالتسلسل ٣ ـ ٤ صور تشرح من أناشيد الحضانة وأخبرى الطفل أن يقول ذلك النشيد.

النمو المعرفى: ٧١

العمر: ٥.٤

الأداء: يخبر عما إذا كان ذلك الشىء أثقل أم أخف (الفرق أقل من $\frac{١}{٢}$ كجم).

أنشطة مقترحة:

١ـ العبى لعبة باستخدام علب بلاستيك أو كارتون أو معدنية لها أيدى. شجعى الطفل على أن يملؤها بمواد مختلفة الأوزان، ثم احمليها أنت والطفل لتقررا أيها أثقل وأيها أخف.

٢ـ عند شراء احتياجاتك من المحلات، أعط الطفل شيئين ليحملهما مثل تفاحة

وحبة كنتالوب صغيرة أو ثمرة ليمون وحبة بطاطس. اسألى الطفل أى الشيئين أثقل، أجعلى الطفل يرى كيف يستعمل الميزان ليحدد إذا كان على صواب أم لا.

النمو المعرفى: ٧٢

العمر: ٤-٥

الأداء: يخبر عن الشيء الذى فقد عند استبعاده من مجموعة بها ٣ أشياء.

أنشطة مقترحة:

١ـ العبى لعبة بوضع ثلاثة أشياء على المنضدة أمام الطفل، واطلبى منه أن يسمى كل واحدة. أخبرى الطفل أن يغطى عينيه، وارفعى واحداً من الأشياء من على المنضدة.

٢ـ زيدى من صعوبة اللعبة باستعمال أشياء لها صفات متشابهة، مثل أشياء لها اللون نفسه أو الحجم نفسه .. الخ.

٣ـ إذا وجد الطفل صعوبة مع ثلاثة أشياء، ابد أى باستعمال شيئين فقط.

٤ـ اجعلى الطفل يقول اسم كل شيء، قبل أن ترفعى أحدهما، فذلك سوف يساعده على تذكر ما كان موجودا.

٥ـ إذا كانت هناك أشياء محددة تستخدم باستمرار أثناء الروتين اليومى (مثل الليفة والصابون والشامبو عند الاستحمام)، فأخفى واحدة منها عند استحمام الطفل، لترى إذا كان يستطيع أن يخبرك عن الشيء الناقص.

النمو المعرفى: ٧٣

العمر: ٤-٥

الأداء: يسمى ثمانية ألوان.

أنشطة مقترحة:

١ـ اسألى الطفل أن يسمى ألوان مختلفة ـ على قدر المستطاع ـ داخل الحجرات المختلفة بالمنزل والمحلات أو خارج المنزل.

٢ـ أثناء التلوين مع الطفل، اسأليه الألوان المختلفة فى علبة الأقلام أو علبة الألوان. شجعيه على استخدام لون فى عمل الصور، وتحدثى عن كل لون استخدمه.

٣ـ أخفى مربعات من الورق ذات ألوان مختلفة فى الحجرة. اطلبى من الطفل أن يجدها، ويسمى الألوان كلما وجد واحدة.

٤ـ ابدأى بالألوان التى يعرفها الطفل فعلاً، وأضيفى غيرها كلما استطاع تسميتها.

٥ـ استعملى تعبيرات مثل «الطماطم الحمراء» «الموزة الصفراء»... ... إلخ؛ لتساعدى الطفل على تذكر الألوان.

٦ـ بداية، أعطى الطفل تلميحات بسؤاله مثلا: «هل هذه حمراء أو زرقاء؟» بعد ذلك أعطيه تلميحًا بالأحرف الأولى فقط.

٧ـ أعطى الطفل ممارسات غير مباشرة لتحديد الألوان خلال الأنشطة اليومية بسؤاله أن يحدد شيئاً بلونه، فمثلاً: «من فضلك ألبس فانلتك الزرقاء» أو من فضلك أحضر لى القلم البرتقالى، أو «من فضلك استعمل الكوب الأخضر».

النمو المعرفى: ٧٤

العمر: ٥،٤

الأداء: يتعرف العملات النقدية ٥، ١٠، ٢٥ قرشاً.

أنشطة مقترحة:

١ـ مثلى الشراء من المحل باستخدام نقود حقيقية فئة ٥، ١٠، ٢٥ قرشاً. شجعى الطفل ليكون صاحب المحل، وليخبرك عن أثمان الأشياء المختلفة (٥، ١٠، ٢٥ قرشا) أعطه العملة المناسبة، وقولى «إننى أعطيتك... ثم تبادلا الأدوار. اجعلى الطفل يعطيك العملة ويسميها، إذا لم يعطك العملة الصحيحة ساعديه ليتعرفها.

٢ـ العبى لعبة الاختفاء، استخدمى ثلاثة أكواب وضعى إما ٥ أو ١٠ أو ٢٥ قرشاً تحت كل كوب. اطلبى من الطفل أن يجد الـ ٢٥ قرشاً، فإذا لم تكن تحت أول

كوب رفعه، فشجعيه على أن يرفع الأكواب الأخرى؛ حتى يجدها لك. أعطيه الدور ليخفى العملات تحت الأكواب، وابحثى أنت عن العملة التى يحددها لك الطفل.

٣ـ عند وجودكما فى المحل، اتركى الطفل يختار بعض. الحلوى أعطيه العملات وحددى له العملة المناسبة التى يجب عليه إعطاؤها للتاجر. انظرى إذا كان يعرف اسم العملة التى يستخدمها.

٤ـ ضعى ٥، ١٠، ٢٥ قرشاً فى صندوق صغير، امسكى بالصندوق فوق مستوى عينى الطفل. اسأليه أن يصل إلى الصندوق ويلتقط عمله، ثم اطلبى منه أن يسميها لإضافة بعض الاستمتاع إلى اللعبة. اجعليه يخمن العملة، التى سوف يختارها من الصندوق، ثم يرى إذا كان تخمينه صحيحاً.

النمو المعرفى: ٧٥

العمر: ٤.٥

الأداء: يطابق الرموز (الأحرف والأرقام).

أنشطة مقترحة:

١ـ العبى لعبة الكروت بوضع ٥ كروت للأحرف أو كروت الأرقام، فى مقابل الطفل. امسكى ٥ كروت للمطابقة فى يدك، اطلبى من الطفل أن يسحب كارت واحداً فى كل مرة، ويطابقه مع واحد من الكروت التى أمامه على المنضدة.

٢ـ استعملى بازل الحروف أو الأرقام، واجعلى الطفل يركب الرمز (الحرف أو الرقم) فى المكان الصحيح من البازل.

٣ـ ابدأى بالحروف شديدة الاختلاف مثل أ، ب،. بالتدريج، واجعلى المهمة أكثر تعقيداً باستعمال حروف مثل ب، ت، ث،. أو ج، ح، خ.

٤ـ أضيفى رموزاً معتادة فى حياة الرموز الخاصة بالماء الساخن والبارد على الحنفية، أزرار التليفون... إلخ.

٥ـ علقى أحرفاً وأرقاماً داخل المنزل. أعطى الطفل مجموعة من ٥ ـ ١٠ كروت للأرقام والأحرف، واتركيه يبحث داخل المنزل ويطابق الأحرف أو الأرقام.

النمو المعرفى: ٧٦

العمر: ٤ـ٥

الأداء: يخبر عن لون شىء، ذكر له اسمه.

أنشطة مقترحة:

١ـ أثناء الأنشطة اليومية، تحدثى عن ألوان الأشياء المختلفة والمعتادة فى حياة الطفل. ومن وقت لآخر ، اسألى الطفل عن أشياء مثل ما الشىء الأحمر الذى تأكله أحياناً؟ أو ما الشىء الأخضر الذى ينمو خارج المنزل؟».

٢ـ العبى لعبة «عروستى» بطريقة بسيطة، فقولى «أنا أفكر فى شىء أحمر تأكله» أو أى شىء آخر ، وسوف يقوم الطفل بذكر أشياء حمراء حتى يسمى الشىء الذى تفكرين فيه. أعطى بعض التلميحات إذا لزم الأمر مثل «أنا أفكر فى شىء أحمر تأكله فى السلاطة»، واسمحى للطفل بإعطاء التلميحات بدلاً منك إذا رغب فى ذلك.

٣ـ أثناء ذهابك لقضاء الاحتياجات اليومية، اسألى الطفل عن ألوان الأشياء المألوفة، مثل: «ما لون سيارتنا؟» ما لون الشجر؟ «ما لون الكرسى؟» «ما لون البقرة؟» ومع الوقت سوف يستطيع الطفل تعرف اللون دون رؤية الشىء.

النمو المعرفى: ٧٧

العمر: ٤ـ٥

الأداء: يعيد ذكر خمس حقائق من قصة سمعها ٣ مرات.

أنشطة مقترحة:

١ـ اقرأى القصص عدة مرات بعد أن يعتادها الطفل، وشجعيه على إنهاء الجمل (خاصة إذا كان هناك تكرار كثير). أصدرى الأصوات المستخدمة فى الكتاب أو

مثلى أدوار الشخصيات. توقف قليلاً عند أجزاء مختلفة فى القصة واسألى عما سيحدث بعد ذلك.

٢ـ استخدمى الصور التى فى الكتاب لمساعدة الطفل على التذكر، وامدحيه إذا تذكر وأخبرك عن مزيد من القصة.

٣ـ تابعى العروض التليفزيونية مع الطفل. تحدثى معه عما يحدث خلال العرض وبعد انتهاء العرض، خصصى وقتاً ليخبرك عما حدث فى العرض.

٤ـ استعملى صوراً تمثل قصة. احكى القصة أثناء ترتيب الطفل للصور بالترتيب الصحيح، ثم اجعليه يحكى لك القصة وأنت تنظرين إلى الصور. إذا لم يستطع الطفل حكاية القصة، اقترحى أفكاراً من الصور، وقومى بالتصحيح إذا لزم الأمر وأضيفى حقائق أكثر.

٥ـ بعد أن تحكى قصة للطفل عدة مرات، شجعيه على أن يحكيها لأفراد الأسرة الآخرين والأصدقاء.

النمو المعرفى: ٧٨

العمر: ٤ـ٥

الأداء: يرسم شخصاً (رأساً وجذعاً و٤ أطراف).

أنشطة مقترحة:

١ـ اجعلى الطفل ينام على فرخ ورق، بينما أنت (أو طفل آخر) يتتبع حدود جسمه. اجعلى الطفل يلون حدود جسمه، وساعديه على قصه إذا أراد. تحدثى عن أجزاء الجسم، بينما الطفل يلونها.

٢ـ أثناء التلوين معًا أنت والطفل، شجعيه على رسم شخص، واستعملى كلمات بسيطة للتلميح أثناء عمله ذلك لتساعديه على تذكر إضافة أجزاء الجسم المختلفة مثل: «انظر جيداً ماذا أيضاً يحتاج الشخص الذى رسمته، بماذا يشم ذلك الشخص؟».

٣ـ إذا وجد الطفل صعوبة فى رسم شخص، فارسمى جزءاً من الصورة للطفل

واتركيه ليكملها. قدمى له صورة كاملة لاستخدامها كنموذج ليذكره بأجزاء الجسم المختلفة. وكلما أصبح الطفل أكثر قدرة، اتركيه يرسم جزءاً أكبر من الصورة بنفسه، ثم ارفعى النموذج.

٤ـ إن الرسومات الأولى للطفل من الأشخاص تكون عادة مبسطة جداً، ومن الممكن أن ترى الطفل كيف يطور هذه الرسومات الأولى بأن تعرفيه كيف يرسم ملابس على الأشخاص، وذلك برسمها فوق نماذج لصور الأشخاص.

٥ـ اجعلى الطفل يتتبع بإصبعه إطاراً على شكل شخص (قطاعة بسكويت)، ويمكنه أن يملأ التفاصيل على الشكل.

النمو المعرفى: ٧٩

العمر: ٤-٥

الأداء: يغنى خمسة أسطر من أغنية.

أنشطة مقترحة:

١ـ استعملى الأغانى التى تحتوى على كثير من التكرار حتى يستطيع الطفل أن يتعلم الكلمات بسهولة أكثر. غنى الأغنية كلها ببطء وكرريها عادة خلال اليوم. إذا أبدى الطفل اهتماما بالغناء معك، توقفى لحظة بعد كل سطر لتتركى له الفرصة ليردد السطر. لابد أن تغنى كل شيء، واتركى الكلمة الأخيرة من السطر، وشجعى الطفل ليغنى تلك الكلمة.

٢ـ إن شرائط الكاسيت التى تحتوى على الأغانى المألوفة، والتى يمكن أن يرددها الطفل تعتبر من الممارسات المفيدة.

٣ـ من اللطيف أن تغنى مع الطفل أثناء الذهاب للتمشية أو قيادة السيارة. غنى أنت الجزء الأول من كل سطر، واجعلى الطفل يكمل.

٤ـ استعملى أى أغنية تمتع بها الطفل، بما فيها إعلانات التلفزيون والأغانى الشعبية.

٥ـ امدحى غناء الطفل حتى لو ترك بعض الكلمات فى البداية بالتدريج، وشجعيه ليقول كلمات أكثر.

النمو المعرفى: ٨٠

العمر: ٤-٥

الأداء: يبنى هرماً مقلداً من عشرة مكعبات .

أنشطة مقترحة:

١ـ أثناء لعبك مع الطفل ، خذى ستة مكعبات وأعطى الطفل ستة. اجعليه يقلد كل حركة من حركاتك، وأنت تقومين ببناء هرمك. تحدثى ببطء عما تفعلينه ولماذا تضعين المكعبات كذلك.

٢ـ ابنى هرماً من ستة مكعبات، واتركيه قائماً، وشجعى الطفل على بناء واحد مثله. تحدثى عما يفعله الطفل، واستخدمى كلمات تشجيعية.

٣ـ بعد أن تبنيا أهرامات معاً لمدة، انظرى إذا كان الطفل يستطيع عمل ذلك بنفسه مع تشجيعك. أعطيه تلميحات لفظية إذا احتاج لذلك.

٤ـ اتبعى الطريقة نفسها باستخدام العشرة مكعبات.

٥ـ أعطى الطفل تلميحات لفظية أثناء عمله، فمثلاً قولى «هل ذلك صحيحاً؟» أو «أه يمكنك أن تجرب وضع ذلك المكعب فوق أيضاً..» إلخ (لا تتوقعى أهرامات متقنة).

٦ـ ارسمى حدود الهرم على قطعة من الورق، والصقى الورقة على الحائط بحيث تلامس القاعدة الأرض، وشجعى الطفل على أن يملأ الحدود بالمكعبات ليبنى هرمه.

النمو المعرفى: ٨١

العمر: ٤-٥

الأداء: يسمى الأشياء «طويلة» أو «قصيرة».

أنشطة مقترحة:

١ـ أثناء أداء الأعمال الفنية مع الطفل، استخدمى أقلاماً رصاص أو عصى خشبية

أو شرائط من الورق أو مواد أخرى وأطوال مختلفة. أثناء العمل بتلك المواد، أشيرى إلى الشىء الطويل، وقولى «هذه واحدة طويلة»، واسألى الطفل عما إذا كانت هناك أشياء أخرى طويلة. افعلى الشىء نفسه مع الأشياء القصيرة، ويمكنك عمل سلسلة أو عقد باستخدام شرائط طويلة وقصيرة من الورق، واجعلى الطفل يسمى الطويل والقصير كلما لبسها معاً.

٢ـ فى البداية استعملى أشياء طويلة جداً وقصيرة جداً؛ حتى يكون الفرق واضحاً للطفل. قللى الفرق تدريجياً كلما اكتسب الطفل مهارة.

٣ـ أثناء الطعام اقطعى أوراقاً طويلة وقصيرة من الخس أو قطعاً طويلة وقصيرة من الجزر أو الخيار أو الجبن، واجعلى الطفل يخبرك أى القطع طويلة، واتركيه يأكلها إذا أخبرك.

النمو المعرفى: ٨٢

العمر: ٥.٤

الأداء: يضع الأشياء خلف، بجانب، بالقرب من.

أنشطة مقترحة:

١ـ خلال اليوم (قبل الطعام أو عند النوم... الخ) اختلقى مناسبات للطفل؛ حتى يقف خلف أو جنب، أو بالقرب من الكرسى أو الكنبة أو السرير.

٢ـ العبى لعبة باستخدام أزواج من اللعب (كرسيين أو مكعبين مثلاً). ضعى مكعب خلف الكرسى الخاص بك، وأخبرى الطفل أين وضعته: «لقد وضعت المكعب خلف الكرسى» ثم اجعلى الطفل يضع واحداً فى نفس المكان نفسه بالنسبة لذلك الكرسى، واسأليه أن يخبرك أين وضعه، وقلديه أنت بعد أن يصبح قادراً على عمل ذلك. اجعلى ذلك أكثر صعوبة، ولا تضعى المكعب الخاص بك، ولكن أخبريه فقط أين يضع مكعبه.

٣ـ استعملى كتاباً يوضح بالرسم موضع الأشياء، وأثناء تصفح الكتاب معاً اسألى الطفل؛ ليشير إلى القطة التى خلف الكرسى... إلخ.

النمو المعرفى: ٨٣

العمر: ٥.٤

الأداء: يطابق مجموعات متساوية من ١ إلى ١٠ أشياء.

أنشطة مقترحة:

١ـ العبى لعبة باستخدام مكعبات أو أى أشياء صغيرة. وتأكدى من أن كلاً منكما (أنت والطفل) معه ١٠ مكعبات. أعرضى عدداً من المكعبات، واطلبى من الطفل أن يعرض العدد نفسه من مكعباته. لا تقولى العدد وقولى فقط: «هل تستطيع وضع العدد نفسه مثلى؟» يمكن للطفل أن يراجع العدد؛ ليرى إذا كان صحيحاً، بمطابقة كل واحدة من مكعباته بواحدة من مكعباتك، ويرى إذا كانت المجموعتان متساويتين فى العدد أم لا.

٢ـ غيرى ترتيب أعداد الأشياء التى تختارينها ليطابقها الطفل (١، ٣، ٧، ٤).

٣ـ أثناء الطعام الخفيف استعملى سودانى أو شيبسى، واجعلى الطفل يأكلها إذا طابق مجموعتك بصورة صحيحة.

٤ـ أثناء إعداد الطعام سوياً، خذى أربعة أطباق، واطلبى من الطفل أن يضع حبة طماطم واحدة أو زيتوناً، أو أى طعام آخر فى كل طبق.

النمو المعرفى: ٨٤

العمر: ٥.٤

الأداء: يسمى أو يشير إلى الجزء الناقص من صورة شيء ما.

أنشطة مقترحة:

١ـ ارسمى صوراً لأشياء مألوفة، كل واحدة بها جزء ناقص، أو استخدمى صوراً جاهزة لذلك الغرض. اسألى الطفل إذا كان يستطيع إخبارك عن الجزء الناقص. ساعديه بسؤاله أسئلة، مثل: «هل هذا الشخص له رأس؟»، أو «ماذا يحتاج الجردل حتى تستطيع أن تحمله؟».

٢ـ ابدأى باستخدام صور واضحة جداً مثل حصان دون رأس، أو بيت دون سقف. بعد ذلك استخدمى صوراً أقل وضوحاً مثل حصان دون ذيل.

٣ـ جربى استخدام صور مختلفة؛ بحيث يجب على الطفل أن ينظر بعناية حتى يعرف الجزء الناقص.

٤ـ إذا لزم الأمر، شجعى الطفل على أن يقارن بين الصورة غير المكتملة بالأخرى المكتملة؛ لتساعديه على تعرف الجزء الناقص.

٥ـ استخدمى «بازل» من الصور، وضعى جزءاً أو اثنين فى جيبك، واطلبى من الطفل أن يخبرك بالجزء الناقص، ثم أخرجى القطع من جيبك ليراجعها. يمكنك استعمال البازل البسيط للحيوانات والأشخاص أو الأشياء.

٦ـ يمكنك أن تعطى أنت والطفل البازل الخاص بكما، وذلك برسم صورة ثم قصها إلى أجزاء. أخفى جزءاً واسألى الطفل أن يخبرك عن الجزء الناقص، ثم أعطيه الفرصة ليخفى جزءاً، وأخبريه أنت عن الجزء الناقص.

الأنشطة المقترحة للنمو المعرفى:

العمر: ٥.٤

الأداء: يعد من الذاكرة من ١ إلى ٢٠.

أنشطة مقترحة:

١ـ اجعلى الطفل يعد لك لتحددى إلى أى مدى يستطيع أن يعد فعلاً، ثم انطقى الرقمين التاليين أو الثلاثة، واجعلى الطفل يعيد ذلك. عندما يستطيع الطفل أن يعد بهذا القدر بصورة دائمة أضيفى ثلاثة أرقام تالية؛ حتى يستطيع العد حتى عشرين.

٢ـ اجعلى الطفل يعد خطواته أو درجات السلم وهو يصعدها.

٣ـ عند الذهاب للتمشية، تحدثى مع الطفل عما تريانه. شجعيه ليعد الأشياء مثل البيوت أو السيارات، وانظرى إذا كان يستطيع العد حتى عشرين أم لا. إذا توقف فأخبريه بالرقم التالى، أو أول الكلمة فى الرقم الثانى وشجعيه ليكمل.

٤ـ عند غسل الأطباق، أعرضى الملاعق أو الشوك على الطفل، واجعليه يعطيك كل ملعقة ويعدها أثناء ذلك.

النمو المعرفى: ٨٦

العمر: ٤-٥

الأداء: يذكر الموضع: الأول، الأوسط، الأخير.

أنشطة مقترحة:

١ـ اعملى كتاباً من ثلاث صفحات باستخدام صور ملصقة على ورقة، وشجعى الطفل أن يرسم صوراً ليعمل بها كتاباً. تحدثى عن الكتاب الذى صنعه وسمى الصفحات بالأولى والوسطى والأخيرة، وكلما أشرت إلى صورة اسألى الطفل إذا كانت تلك الصورة الأولى أو الوسطى أو الأخيرة.

٢ـ اجلسى أنت وشخص آخر مع الطفل على شكل قطار. تحدثى عن موضع كل منكم فى الأول فى الوسط فى الآخر. غيروا المواقع من وقت لآخر؛ لإعطاء الفرصة لكل واحد ليكون القاطرة والسبنسة. شجعى الطفل ليخبرك عن موضع كل شخص بعد تغير المواقع.

٣ـ عند وجودك فى النادى أو الحديقة، اجعلى الطفل يقف فى الصف للتزحلق أشيرى إلى الشخص الذى أمام الصف، وقولى «أنه الأول اسألى الطفل ليخبرك (أو يشير إلى) الشخص الأخير والشخص الذى فى الوسط. عندما يكون الطفل فى مواضع مختلفة من الصف، وضحى أنه الأول أو الأخير أو فى الوسط.

النمو المعرفى: ٨٧

العمر: ٥-٦

الأداء: يعد حتى ٢٠ شيئاً ويذكر عددها.

أنشطة مقترحة:

١ـ عند اللعب بالكوتشينة لعبة بسيطة مع الطفل، وزعى عليه ٢٠ كارت. أخبريه أن

كل شخص يحتاج ٢٠ كارت، وأعطيه الوقت ليعدهم، وتأكدى من أن العدد صحيح.

٢ـ أعطى الطفل أكثر من ٢٠ كارت على سبيل الخطأ، واجعلى الطفل يعدهم ويعطيك الزيادة.

٣ـ العبى لعبة «المحل» مع الطفل. عندما يكون دورك المحاسب، أخبرى الطفل أن الأشياء التى اشتراها ثمنها ٢٠ جنيهاً، واجعليه يعد ٢٠ من الأوراق المالية اللعبة.

٤ـ عندما يساعدك الطفل فى تجهيز المائدة، اطلبى منه أن يعد العدد الكافى من الملاعق حتى ٢٠ ملعقة.

٥ـ استعملى ٢٠ غطاء زجاجة أو عصى المصاصة أو أحجار...... إلخ، كأشياء للعد. اطلبى من الطفل أن يعطيك عدداً معيناً. إذا أعطاك كمية غير صحيحة، فاجعليه يعيد العد بصوت مرتفع معك؛ حتى يصحح العدد، ثم أعطيه الدور ليطلب منك عدداً محدداً من الأشياء. عديها بصوت مرتفع؛ حتى يجد الطفل المتعة ليربط بين العدد والأشياء.

٦ـ ابدأى بأكبر عدد يستطيع الطفل العد إليه دائماً وأضيفى أعداداً أكثر عندما يستطيع ذلك.

النمو المعرفى:٨٨

العمر:٦.٥

الأداء: يسمى عشرة أرقام مكتوبة أمامه.

أنشطة مقترحة:

١ـ ضعى بطاقات بكل منها رقم من ١ إلى ١٠ على أشياء بالمنزل. العبى لعبة مع الطفل، بحيث يجد الطفل البطاقات، ويسمى الرقم الذى على كل بطاقة ثم اجعلى الطفل يضع بطاقات الأرقام داخل المنزل وابحثى عنها.

٢ـ قصى قطعة من الإسفنج السميك على شكل أرقام من ١ إلى ١٠. لونى الأرقام

الإسفنجية. وتحدثى عما تفعلين، واسألى الطفل عن اسم كل رقم، وهو يطبعه على الورق.

٣ـ قصى الأرقام من ورق السنفرة ، واجعلى الطفل يتبعها بإصبعه وهو يسميها.

٤ـ اصنعى بازل أرقام أو استخدمى البازل الجاهز بالمحلات. شجعى الطفل على التتبع بإصبعه حول كل مكان فارغ، وهو يقول الرقم، ثم اجعليه يضع قطعة البازل فى المكان الصحيح، ويقول اسم الرقم مرة ثانية أثناء ذلك.

النمو المعرفى: ٨٩

العمر: ٦.٥

الأداء: يذكر الشمال واليمين بالنسبة إلى نفسه.

أنشطة مقترحة:

١ـ اجعلى الطفل يلبس شرطاً أحمر فى معصمه الأيمن أو غويشة لتذكره بالناحية اليمنى. أثناء لبس ذلك، ذكريه واجعليه يشير إلى شمال ويمين جسمه.

٢ـ إذا كان الطفل يستعمل يده اليمنى، اطلبى منه أن يريك يده اليمينى (اليد التى يكتب بها) أما إذا كان أعسراً فاسأليه أن يريك يده اليسرى (اليد التى يكتب بها).

٣ـ العبى ألعاباً مثل «دخل أيدك اليمين جوه......» والتى تتطلب من الطفل أن يمد يده للأمام ثم الخلف. اجعلى الطفل يحرك يده اليسرى، ويغنى الأغنية ببطء كاف. يسمح للطفل أن يؤدى الحركات، ويمكنك أن تقفى بجوار الطفل؛ حتى يستطيع تقليد حركاتك، وأنت تستخدمين يدك اليمنى أو اليسرى.

النمو المعرفى: ٩٠

العمر: ٦.٥

الأداء: يقول الحروف الأبجدية بالترتيب من الذاكرة .

أنشطة مقترحة:

١ـ غنى أغنية «أ ب ت..........» مع الطفل وشجعيه ليشترك معك فيها. ويمكنك استخدام شريط التسجيل الخاص بالأغنية، فتلك أشياء مهمة أثناء قيادة سيارة أو التنزه.

٢ـ استخدمى كتاباً مصوراً به حروف أ.. ب. وبعد أن تقرأ أى الكتاب مع الطفل عدة مرات، انظرى إذا كان الطفل يستطيع أن يخبرك أى حرف يأتى بعد ذلك، وأنتما تتصفحان الكتاب أم لا.

٣ـ علمى الطفل الحروف على أجزاء. شجعيه أن يقول الأحرف الخمسة الأولى وأكملى أنت بقية الحروف . وعندما يتعلم الأحرف الخمسة الأولى، شجعيه أن يقول أحرف أكثر حتى يقول الحروف كلها. تأكدي من إعطائه الوقت قبل إجابتك عن أسئلة مثل «ما الحرف الذى يأتى بعد ذلك؟» أو «ما الحرف الذى يأتى بعد الـ «س»؟

٤ـ العبى بتبادل الدور مع الطفل، بحيث يتبادل كل منكما قول الأحرف من أ إلى ى.

النمو المعرفى: ٩١

العمر: ٦،٥

الأداء: يكتب اسمه الأول.

أنشطة مقترحة:

١ـ أعطى الطفل فرصاً كثيرة ليرى اسمه مطبوعاً. استخدمى بطاقات الأسماء على مائدة الطعام ، وشجعى الطفل ليجد اسمه، ويجلس فى ذلك المكان. ضعى اسم الطفل على باب حجرته وسريره ولعبه وأدواته وملابسه.......... إلخ.

٢ـ اكتبى حرفاً واحداً من اسم الطفل فى كل مرة، واجعليه يقلده، ومن الممكن عمل اسم بالنقط حتى يتتبعه بإصبعه.

٣ـ اكتبى جزءاً من اسم الطفل، واتركى حرفاً فى بداية أو نهاية الاسم (مرف..... ـ

أو ـ رفت)، وكلما تعلم الطفـل حرفاً واحداً اتركى حـرفاً ثم ثلاثة (...... فت، ...... ت).

٤ـ العبى لعبة بكتـابة حـروف اسم الطفل على بطاقـات منفـردة. واجـعلى الطفل يسـميـهـا ويضعـهـا فى التـرتيب الصحـيح. ثم أخـفى البطاقـات داخل المنزل، وشجـعى الطفل على أن يجدها ويحـضرها ثم يضـعها بالتـرتيب. قد تحـتاجين «النموذج» للاسـم فى البداية. بعد ذلك ارفـقى النموذج، واجـعلى الطفل ينظر إليه سريعاً فـقط، إذا احتاج مساعدة، أعطى الطفل الفرصـة ليخفى البطاقات إذا أراد ذلك، وعليك أن تجديهم وتعيديهم للطفل، واجعليه يساعدك فى ترتيبهم.

٥ـ استخدمـى نموذجاً مكتوباً لاسم الطفل، واجعلى الطفل يستـخدم أنبوبة التلوين أو صمغاً ملوناً ليتتبع فوقه، ثم يزينه بأشياء لامعة.. فإن ذلك سوف يكون لوحة لطيفة باسم الطفل توضع على باب حجرته.

٦ـ باستخـدام النموذج، واجعلى الطفل يتتبع إصـبعه على اسمه، ثم يكتب مـباشرة تحت النموذج.

النمو المعرفى: ٩٢

العمر: ٦.٥

الأداء: يسمى خمسة أحرف مكتوبة أمامه.

أنشطة مقترحة:

١ـ ابدئى بأحرف اسم الطفل أو الأحرف المألوفة له، واجعليه يتتبعها بإصبعه وينسخ الأحرف التى تسميها له.

٢ـ استعـملى أحرفاً مقـصوصة من الورق على أن تكون شـديدة الاختلاف (أ ب ج س)، واذكرى أسماء هذه الحروف للطـفل ثم امسكيهم فى يدك واجعلى الطفل يأخـذ واحدة فى كل مـرة ويسـميـها لك، فـإذا لم يتـعرف الطفل على الحـرف، فقولى الاسم وعليه أن يكرره.

٣ـ اكتبى الأحـرف على بطاقـات وأخفيها داخل الحجرة. وكلـما وجد الطفل بطاقة،

فعليه أن يحضرها لك ويسميها. أعطى الطفل الفرصة ليخفى الأحرف، وعليك أن تجديها وتحضريها حتى تتعرفا اسمها معاً.

٤ـ شجعى الطفل على أن يبحث عن الحروف فى القصص والمجلات والكتب.

٥ـ العبى دور ساعى البريد، واصنعى صندوق البريد، وضعى به حرفاً واحداً من الأحرف الأبجدية على ظرف، وكلما أوصل الطفل البريد.. اجعليه يسمى الأحرف، التى على الأظرف.

النمو المعرفى: ٩٣

العمر: ٦.٥

الأداء: يرتب الأشياء حسب الطول والعرض.

أنشطة مقترحة:

١ـ العبى مع الطفل على قطع من الورق فى أطوال وعروض مختلفة. رتبيها بالتسلسل، ثم انظرى هل يستطيع الطفل أن يقلد ترتيبك باستعمال شرائط متماثلة من الورق. شجعى الطفل على استعمال الشرائط، فى تكوين أشياء وتحدثى معه عن الشرائط المختلفة التى يستعملها، وقارنى الطول والعرض.

٢ـ اجمعى أشياء متنوعة ذات أطوال وعروض مختلفة، يمكن استعمالها فى ممارسة التسلسل مثل شفاطات العصير وأحبال وكتب فى عروض مختلفة، وشرائط ورقية وأربطة أحذية بأطوال مختلفة.

٣ـ أثناء لعبك مع الطفل بالصلصال، كونى أشكال ثعابين بأطوال وعروض مختلفة، واقترحى على الطفل أن يكون حارس الثعابين وشجعيه على ترتيبهم من الأقصر للأطول ومن الأرفع إلى الأعرض، حتى يستطيع أن يجد الحجم المناسب من الأقفاص لكل منهما.

٤ـ فى البداية، استعملى أشياء أطول أو أعرض بمقدار ٢,٥سم عن التى تسبقها؛ حتى يكون الفرق بينها واضحاً للطفل. ابدأى بثلاثة أشياء فقط ضعى أنت

الأول أمام الطفل، واتركيه يضع الشيئين التـاليين فى مكانهما. زيدى العدد حتى عشـرة أشياء ضـعى الأشياء واحـدة، واتركى مكاناً للتى تليهـا ثم ضعى الثـالثة واتركى مكاناً للرابعـة و... هكذا. اجـعلى الطفل يضع الأشيـاء الباقـية حـسب المكان المناسب.

٥- بالتدريج، قللى الفرق فى الطول أو العرض إلى ١سم.

النمو المعرفى: ٩٤

العمر: ٦.٥

الأداء: يسمى الأحرف الأبجدية المكتوبة أمامه.

أنشطة مقترحة:

١- استـعملى كـتاباً مصـوراً للأحرف الأبجـدية، واجعلى الطفل يسـمى الأحرف، وأنتما تقلبان الصفحات المختلفة.

٢- يجب أن يكون الطفل قادراً على الإشارة إلـى الأحرف، عندما يطلب منه ذلك، قبل أن تسأليه عن أسماء الأحرف.

٣- اكتبى حرفاً على بطاقة أو قطعة من الـورق، ثم أخفيها، وشجعى الطفل على أن يقول اسم الحرف عندما يجد البطاقة.

٤- استعـملى حروفاً مصنوعة من ورق السنفرة، واجـعلى الطفل يتتبعهـا بأصابعه، وهو يسميها.

٥- ارسمى أحـرفاً بمعـجون الحـلاقة أو على الرمل، واجـعلى الطفل يسـميهـا أثناء رسمك لهـا. إذا أراد الطفل أن يجرب ذلك فـأرشدى يديه حتى يعـمل الأحرف باستخدام تلك الأدوات.

النمو المعرفى: ٩٥

العمر: ٦.٥

الأداء: يرتب الأرقام من ١ إلى ١٠ فى التسلسل الصحيح.

أنشطة مقترحة:

١ـ اعملى بطاقات أرقام كبيرة والعبى لعبة مع الأسرة. اجعلى كل فرد من أفراد الأسرة يمسك بطاقة ، ثم اخلطى البطاقات واجعليها فى صف واحد. اجعلى الطفل يوقف كل فرد من الأسرة فى ترتيبه الصحيح، أو استعملى حيوانات أو عرائس لعبة وأرقام مكتوبة عليهم.

٢ـ استخدمى مجموعتين من المكعبات المرقمة، أو مجموعة من المكعبات المرقمة ومجموعة من بطاقات الأرقام. استعملى مجموعة واحدة لتوضحى التسلسل من ١ ـ ١٠، وانظرى إذا استطاع الطفل تقليدها بالمجموعة من الأخرى أم لا.

٣ـ أعرضى بعض بطاقات الأرقام على الأرض (١، ٢ ,٦، ٨، ٩، ١٠)، واتركى مكاناً للرقم الذى أغلفته، واجعلى الطفل يملأ الرقم المفقود بالتدريج. قللى الأرقام التى أخرجتها حتى يستطيع الطفل ترتيب كل الأرقام بنفسه.

٤ـ إذا كان الطفل يستطيع تسمية الأرقام، فاجعليه يعد أثناء إخراج الأرقام، وإذا وجد صعوبة فاجعليه يعد إلى الحد الذى يعرفه، ثم ساعديه ليجد بطاقة الرقم التالية.

النمو المعرفى:٩٦

العمر:٦.٥

الأداء: يذكر موضع الشيء الأول، الثانى، الثالث.

أنشطة مقترحة:

١ـ أثناء اللعب مع الطفل وشخص آخر، تظاهروا بأنكم سيارات فى طابور على الطريق. اسألى الطفل من فى السيارة الأولى فى الصف والثانية والثالثة.

٢ـ عند حكاية القصة باستعمال بطاقات صور القصة، اجعلى الطفل يرتب ٣ صور ويسميهم بأنهم الأولى والثانية والثالثة.

٣ـ عند التحدث مع الطفل، اطلبى منه أن يشير إلى المنزل الأول فى الطريق أثناء تمشيتكما والمنزل والثانى والثالث.

٤ـ إذا أردت إعطاء الطفل الفرصة لاختيار شيئاً مثل الفاكهة يريد أن يأكلها أو أى كتاب يفضل قراءته، فضعيهم فى صف، واسأليه ليخبرك إذا كان يريد الشيء الأول أو الثانى أم الثالث.

النمو المعرفى: ٩٧

العمر: ٦.٥

الأداء: يشير إلى الرقم الذى ذكر له من ١ إلى ٢٥.

أنشطة مقترحة:

١ـ أقرأى كتاب الأرقام مع الطفل. وعندما يعتاد الطفل الأرقام، اسأليه لينظر خلال الكتاب، ويجد رقماً معيناً تحددينه له.

٢ـ رصى بطاقات الأرقام أو الأرقام التى قصصتها من ١ حتى ٢٥ بالترتيب. اسألى الطفل أن يعد ويشير إلى كل رقم وهو يقوله، وعندما يستطيع عمل ذلك أشيرى إلى الأرقام عشوائياً، واسألى الطفل أن يذكرها. إذا لم يستطع ذكر الرقم شجعيه ليعود مرة ثانية للبداية، ويعد مع الإشارة إلى كل رقم؛ حتى يصل إلى الرقم المحدد.

٣ـ العبى لعبة مع الطفل بكتابة الأرقام من ١ حتى ٢٥ على قطع مربعة من الورق المقوى (٢٠ × ٢٠سم)، وضعيها على الأرض. وكلما ذكرت رقماً، فعلى الطفل أن يجد الرقم ويقف عليه. اتركى الطفل يقول الرقم وابحثى أنت عن الرقم الصحيح، وقفى فوق القطعة التى عليها الرقم. أشركى أفراد الأسرة الآخرين فى تلك اللعبة.

النمو المعرفى: ٩٨

العمر: ٦.٥

الأداء: ينسخ شكلاً معيناً.

أنشطة مقترحة:

١ـ أثناء الخياطة، أرى الطفل كيف تقومين بعمل شكل معين من القماش. اجعلى

الطفل يراقبك، وأنت تقومين برسم معين على قطعة من الكارتون. استخدمى ذلك النموذج لتقصى عليه الشكل المعين من القماش. اجعلى الطفل يساعدك بإعطائك ذلك النموذج؛ حتى يتعرف ويتحسس الشكل المعين. ويمكنه استخدامه فيتتبع حوله على ورق أو قطع قديمه من القماش، وقد يريد قص القطع التى رسمها.

٢ـ اعملى تكوين النجمة المثمنة (ثمانية زوايا) باستخدام عدد من أشكال معينة معا. أعطى الطفل نموذجاً من الكارتون بالشكل المعين؛ ليتتع حوله على ورق مقوى ملون (أو أى ورق أخر). بعد أن يقص الطفل الأشكال المعينة، أريه كيف يضعها معاً ليصنع النجمة المثمنة. ويمكنه أن يلصقها على ورق ثم يعلقها على الحائط.

٣ـ ارسمى شكلاً معيناً للطفل ليستخدمه كنموذج. بعد ذلك ارسمى أربع نقاط للطفل؛ ليصل بينهما ليكون معيناً أخر، وقدمى له التلميحات اللفظية والإرشاد الجسدى؛ حتى يستطيع الطفل نسخ الشكل المعين بالنظر إلى النموذج فقط.

٤ـ أثناء أداء الأنشطة الفنية بالأقلام والألوان والورق ارسمى علامة، وشجعى الطفل ليصل إلى نهايات الشكل ويكون شكلاً معيناً. أظهرى دهشتك وقولى «يا هـ هـ !! لقد رسمت شكل معين!».

النمو المعرفى: ٩٩

العمر: ٥-٦

الأداء: يكمل لعبة متاهة بسيطة.

أنشطة مقترحة:

١ـ ارسمى شكلاً بسيطاً باستخدام خطين البعد بينهما ٥, ١سم. شجعى الطفل على استخدام قلم رصاص ليرسم خطاً بينهما، متتبعاً الشكل بالتدريج. زيدى من عدد الزوايا، وقللى المسافة بين الخطين.

٢ـ ارسمى خطوطاً متماوجة متوازنة البعد بينهما ٥, ١سم، واجعلى الخطوط تصل

بين صور أشخاص أو حيوانات فى بداية الخطوط وصورة منزلها. فى النهاية اطلبى من الطفل أن يجد لها الطريق للوصول للمنزل بالتتبع داخل الخطوط بقلمه.

٣ـ إذا وجد الطفل مشكلة فى الرسم بين خطين، فاجعليه يقود سيارة صغيرة. أولاً على الطريق أو أن يتتبع بإصبعه.

النمو المعرفى: ١٠٠

العمر: ٦،٥

الأداء: يذكر أيام الأسبوع بالترتيب.

أنشطة مقترحة:

١ـ اجعلى الطفل يعلق نتيجة فى غرفته؛ حتى يعتاد ترتيب أيام الأسبوع. شجعيه على أن يرسم صوراً لأيام النتيجة المختلفة توضح أنشطة معينة، يقوم بها الطفل فى تلك الأيام (الأتوبيس فى أيام الدراسة، والمرجيحة لليوم الذى يذهب فيه إلى الحديقة) وركزى أن يستخدم الطفل ملصقات على النتيجة للأيام الخاصة، مثل: يوم مولده أو الإجازة أو أى مناسبات خاصة أخرى.

٢ـ تحدثى عن الأحداث باستخدام أسماء أيام الأسبوع، مثل «يوم الاثنين نقوم بغسل الملابس وفى يوم الثلاثاء نخبز كيكة والأربعاء... .... إلخ. قولى الأيام بالترتيب لتساعدى الطفل على تعلم استخدام تلك الكلمات.

٣ـ يمكنك أنت والطفل تكوين أغنية عن أيام الأسبوع وغنائها معاً؛ لتعطى الطفل الفرصة لممارسة ذكر أيام الأسبوع بالترتيب.

٤ـ قولى الأيام القليلة الأولى من الأسبوع، وشجعى الطفل على التكملة يذكر بقية الأيام وبالتدريج اذكرى أياماً أقل واتركيه يكمل. إذا وجد الطفل صعوبة، اذكرى الاسم بدلاً منه واتركيه يكمل، أعطيه تلميحاً، الحروف الأولى من الكلمة إذا لزم الأمر.

٥- اقرأى كتاباً مع الطفل يتحدث عن أيام الأسبوع، أو استخدمى لوحة من الجوخ وقصى عليه قصة.

النمو المعرفى: ١٠١

العمر: ٦.٥

الأداء: يستطيع جمع وطرح الأشياء حتى ثلاث وحدات.

أنشطة مقترحة:

١- عندما تلعبين مع الطفل بالمكعبات، أعطيه ثلاث مكعبات واسأليه أن يعدهما، وأخبريه أن يتخيل أنها ثلاث تفاحات أو بسكوتات. أبعدى واحدة وقولى (لقد أكلنا واحدة ، والآن كم عدد ما معك؟) اجعلى الطفل هو الذى يأكل واحدة من التفاح، وأخبريه بالعدد المتبقى.

٢- أثناء الطعام استعملى الطريقة نفسها المتبعة فى الفقرة (١) مع قطعة من البطاطس أو لقيمات من الخبز والجبن أو أى شيء أخر. أعطى ١ أو ٢ أو ٣، وأعطيه واحدة ليأكلها، ثم يعد ثانية ليعرف العدد الباقى.

٣- عند طى الملابس بعد الغسيل، صنفى ثلاثة جوارب أمام الطفل، وضعى واحدة خلف ظهرك، ثم اسألى كم العدد المتبقى؟ ضعى اثنين معاً، ثم خذيهما بعيداً، واسأليه: «لقد أخذت اثنين، كم العدد المتبى؟» اتركى الطفل يأخذ الجوارب وأخبريه بالعدد المتبقى.

٤- استخدمى أشياءً حقيقية خلال اليوم ، واجعلى الطفل يحاول أن يخبرك عن الإجابة قبل أن يعدها.

النمو المعرفى: ١٠٢

العمر: ٦.٥

الأداء: يذكر تاريخ ميلاده باليوم والشهر.

أنشطة مقترحة:

١ـ أجعلى الطفل يرى شهر ويوم ميلاده فى التقـويم (التتيجة)، واتركيه يعمل دائرة أو علامة على التقويم وهو يقول اليـوم والشهر، ومن وقت لآخر تحدثى عن يوم ميلاده واجعليه يذهب إلى التقويم، ويبحث عن اليوم والشهر.

٢ـ اعملى كتـاباً عن أعياد ميلاد أسـرتك. ألصقى ١٢ قطعة من الورق معاً: صـفحة لكل شهـر، واكتبـى اسماً على كل صـفحة. ضـعى صورة لكل فـرد من أفراد العائلة على الصـفحة المناسـبة لتبـينى للطفل الشهـر الذى ولد فيه. اكـتبى تاريخ الميلاد لكل واحد، ومن وقت لآخر أخرجى كتـاب أعياد الميلاد، واجعلى الطفل يبحث عن صفحة عيد ميلاده ويخبرك بالشهر الخاص بميلاده. ويمكنك الاحتفاظ بهذا الكتاب مع كتب الطفل؛ حتى يستطيع تصفحه عندما يريد ذلك.

٣ـ أخبرى الطفل عن شهر ويوم ميلاده واجـعليه يكرره بعدك. وعندما تحين المناسبة، اطلبى منه أن يخبر شخـصاً آخر عن يوم وشهر ميلاده. قدمى المسـاعدة إذا احتاج ذلك.

٤ـ بداية علمى الطفل الشهر الخاص بعيد ميلاده باسـتخدام الطريقة السابقة نفسها، ثم عملية اليوم.

النمو المعرفى: ١٠٣

العمر: ٥-٦

الأداء: يقرأ ١٠ كلمات مكتوبة أمامه بمجرد النظر.

أنشطة مقترحة:

١ـ ابدأى بكلمتين أو ثلاث فـقط، والصقى الكلمات المكتوبة على الأشـياء. افعلى ذلك من الأشـياء التى فى المنـزل التى يراها الطفل بصـورة متكررة، باسـتخـدام كلمات قصيرة ومعتادة فى البداية.

٢ـ إذا كان الطفل يعرف الألوان، فاكتبى أسماء الألـوان واربطيها مع أشياء مختلفة يراها الطفل، ويسـتعمـلها بانتظام. بداية اكـتبى اسم اللون باللون نفسه (مـثلاً:

اكتبى كلمة «أزرق» بالقلم الأزرق). بعد أن يتعرض الطفل لذلك لمدة، اجعليه يضاهى الكلمة الملونة مع الكلمة المكتوبة بالأسود. ثم قدمى للطفل الكلمة المكتوبة بالأسود فقط، واتركيه ينظر إلى الكلمة ليعرف ما هى الكلمة إذا لم يستطع إخبارك بها.

٣ـ اصنعى مع الطفل كتاباً باستخدام صور أفراد العائلة، أو برسم حيوانات مفضلة أو أشياء أخرى. اكتبى كلمة واحدة على كل صفحة لتصفى الصورة، وأثناء قراءة الكتاب معاً أشيرى إلى كل كلمة، وأنت تقولينها لجذب انتباه الطفل لها، واجعلى الطفل يقولها معك.

٤ـ ضعى بطاقات باسم كل فرد لتحديد مكانه على المائدة (بابا، ماما، أحمد ...... إلخ) اجعلى الطفل يقرأ كل بطاقة، ويخبر كل فرد بمكانه.

٥ـ اجذبى الانتباه للكلمات التى يراها الطفل عادة فى حياته اليومية، مثل: قف على إشارة التوقف الغلق والفتح أو أسماء الأطعمة والحلوى المفضلة لديه. ومن وقت إلى آخر، أشيرى إلى تلك الكلمات، واسألى الطفل ماذا تقولى؟.

العمر:٦،٥

الأداء: يتوقع ما سوف يحدث.

أنشطة مقترحة:

١ـ استخدمى قصصاً مصورة للأنشطة اليومية المعتادة. أرى الطفل جزءاً من النشاط (طفل صغير يأخذ حماماً ويلبس البيجاما ويغسل أسنانه). اطلبى منه أن يخبرك عما سيحدث بعد ذلك، أريه الصورة التالية، واجعليه يرى أنه فى الصورة التالية يذهب الطفل إلى السرير.

٢ـ فى الأنشطة اليومية، اجعليه يتوقع (يخمن) ما سنفعله بعد ذلك. نضع الأطباق على المائدة، ثم اسمحى له بالقيام بالخطوات التالية.

٣ـ انسجى قصصاً بسيطة عن أطفال يمرون ببعض «التوقعات»، وانظرى ما إذا كان الطفل يستطيع اقتراح ما سيحدث بعد ذلك أم لا.

العمر: ٦.٥

الأداء: يشير إلى نصف الشيء والشيء الكامل.

أنشطة مقترحة:

١ـ اجعلي الطفل يقسم أشياء كاملة إلى نصفين؛ ليتقاسمها مع شخص آخر.. مثلاً يمكنه أن يقطع الخبز إلى نصفين، أو يقسم الموزة إلى نصفين، أو يشق فرخا من الورق إلى نصفين حتى يستطيع كل منكما أن يلون. تحدثي عن أن كلاً منكما معه النصف، وشجعي الطفل على أن يستخدم تلك الكلمات ليصف ما فعله.

٢ـ استخدمي صوراً وكل الفاكهة والخضروات... ... ...إلخ، وضعي الصورتين، واطلبي من الطفل أن يشير إلى الصورة التي بها النصف، وتلك التي بها الكل.

٣ـ خلال اليوم، استعملي كلمات نصف وكل بقدر الإمكان.. فمثلاً تحدثي عن أن الطفل قد شرب نصف كوب من اللبن، أو وضحي أن الطفل قد غطى كل الورقة بالأشكال.

العمر: ٦.٥

الأداء: يعد من الذاكرة من ١ إلى ١٠٠.

أنشطة مقترحة:

١ـ أثناء نط الحبل، اجعلي الطفل يعد لأكبر رقم يستطيعه مرة كل نطة، وأكملي الأعداد التي ينساها الطفل.

٢ـ أخرجي علبة الأزرار أوحصالة النقود، واجعلي الطفل يعد ما بها حتى ١٠٠.

٣ـ عند مساعدة الطفل لك فى المطبخ ، أخبريه أنك تريدين ١٠٠ من السودانى أو الزبيب، واطلبي منه أن يعد هذا العدد، ويضعهم فى طبق. أعطى الطفل بعضاً مما يعده ليأكله مكافأةً على ذلك العمل الشاق.

٤ـ أثناء قيادة السيارة «خاصة إذا كنت ذاهبة إلى مسافة طويلة»، اجعلي الطفل يعد السيارات الحيوانات أو أشياء أخرى ، يراها طوال الطريق.

ملحق

لوحة النشاط لبرنامج التنمية الشاملة للطفولة المبكرة (بورتاج)

إعداد لجنة تقنين أنشطة بورتاج ١٩٩٩

د. جابر عبدالحميد

د. منى سند

د. سيد زيدان

بورتاج

لوحة النشاط

اسم الطفل:

اسم الزائرة المنزلية:

الأسبوع:

الهدف بعدى المدى:

الأسبوع رقم: لوحة رقم: استكملنا: نعم / لا
نشاط الوالدين: نعم / لا تستمر: نعم / لا

الهدف التعليمى:

معيار النجاح: ❑ سن ❑ يومياً
عدد مرات الممارسة والتسجيل:
التعليمات تشمل:
الأدوات

طريقة العرض:

الموقف التدريسى
تدعيم النجاح

	ن أ	أ		ن أ	أ

أيام الأسبوع

إجراءات التدريس:

طريقة التسجيل

قائمة مراجعة النمو المعرفى وفقاً لبرنامج

بورتاج لأطفال ما قبل المدرسة

العمر	بطاقة	الأداء	سلوك مدخلى	تاريخ الإنجاز	تعليقات
٤-٥	٦٥	يلتقط عدداً محدداً من الأشياء، عندما يطلب منه ذلك (من ١ إلى ٥ أشياء).		/ /	
	٦٦	يسمى خمسة أشياء من ملمسها.		/ /	
	٦٧	ينسخ مثلثاً عندما يطلب منه ذلك.		/ /	
	٦٨	يتذكر أربعة أشياء رآها فى الصورة.		/ /	
	٦٩	يسمى الوقت المرتبط بأنشطة معينة خلال اليوم.		/ /	
	٧٠	يردد أناشيد الطفولة المألوفة.		/ /	
	٧١	يخبر عما إذا كان ذلك الشىء «أثقل» أم «أخف» (الفرق أقل من كجم).		/ /	
	٧٢	يخبر عن الشىء الذى فقد عند استبعاده من مجموعة بها ٣ أشياء.		/ /	
	٧٣	يسمى ثمانية ألوان.		/ /	
	٧٤	يتعرف العملات النقدية ٥، ١٠، ٢٥ قرشاً.		/ /	
	٧٥	يطابق الرموز (الأحرف والأرقام).		/ /	
	٧٦	يخبر عن لون شىء ذكر له اسمه.		/ /	
	٧٧	يعيد ذكر خمس حقائق رئيسية من قصة سمعها ٣ مرات.		/ /	
	٧٨	يرسم شخصاً (رأس وجذع و٤ أطراف).		/ /	

يتبع

العمر	بطاقة	الأداء	سلوك مدخلي	تاريخ الإنجاز	تعليقات
	٧٩	يغني خمسة أسطر من أغنية.		/ /	
	٨٠	يبنى هرما من عشرة مكعبات مقلدا.		/ /	
	٨١	يسمي الأشياء «طويلة» و«قصيرة».		/ /	
	٨٢	يضع الأشياء وراء/ جنب/ قريب من		/ /	
	٨٣	يطابق مجموعات متساوية من ١ إلى ١٠ أشياء.		/ /	
	٨٤	يسمى أو يشير إلى الجزء الناقص من صورة شيء ما.		/ /	
	٨٥	يعد من الذاكرة من ١ إلى ٢٠.		/ /	
	٨٦	يذكر موضع الشيء: الأول، الأوسط، الأخير.		/ /	
	٨٧	يعد حتى ٢٠ شيئاً ويذكر عددها.		/ /	
	٨٨	يسمي عشرة أرقام مكتوبة أمامه.		/ /	
	٨٩	يذكر الشمال واليمين بالنسبة إلى نفسه.		/ /	
	٩٠	يقول من الذاكرة الحروف الأبجدية بالترتيب.		/ /	
	٩١	يكتب اسمه الأول.		/ /	
	٩٢	يسمي خمسة أحرف مكتوبة أمامه.		/ /	
	٩٣	يرتب الأشياء حسب الطول والعرض.		/ /	
	٩٤	يسمي الأحرف الأبجدية المكتوبة أمامه.		/ /	
	٩٥	يرتب الأرقام من ١ إلى ١٠ في التسلسل الصحيح.		/ /	
	٩٦	يذكر موضع الشيء: الأول، الثاني، الثالث.		/ /	

يتبع

العمر	بطاقة	الأداء	سلوك مدخلى	تاريخ الإنجاز	تعليقات
	٩٧	يشير إلى الرقم الذى ذكر له من ١ إلى ٢٥.		/ /	
	٩٨	ينسخ شكل المعين.		/ /	
	٩٩	يكمل لعبة متاهة بسيطة.		/ /	
	١٠٠	يذكر أيام الأسبوع بالترتيب.		/ /	
	١٠١	يستطيع جمع وطرح الأشياء حتى ثلاث وحدات.		/ /	
	١٠٢	يذكر تاريخ ميلاده باليوم والشهر.		/ /	
	١٠٣	يقرأ ١٠ كلمات مكتوبة أمامه بمجرد النظر.		/ /	
	١٠٤	يتوقع ما سوف يحدث.		/ /	
	١٠٥	يشير إلى نصف الشيء والشيء الكامل.		/ /	
	١٠٦	يعد من الذاكرة من ١ إلى ١٠٠.		/ /	

٢. رعاية النمو المعرفي من خلال أنشطة العلوم:

منذ اللحظة التى يولد فيها الطفل، يظهر اهتمامه بالعالم المحيط به. ونحن نجد أن الطفل الذى يبلغ من العمر عاماً واحداً يجول فى جميع الأنحاء المحيطة به، ويلمس كل ما يقع عليه بصره ، ويجذب الكتب من الرفوف، ويضع أشياءً فى فمه ويقع على الأشياء .

وتكون دائما الصرخة التى يرددها الآباء «لقد نال متى هذا الطفل» وإن كان الآباء لا يرضون إلا بذلك حيث تغمرهم السعادة من جراء فضول أطفالهم، ويسعدون لحيل الطفل المفعمة بالحيوية؛ لأنهم يعرفون أن الطفل يتحسس طريقة للمعرفة يفهم العالم المحيط به بطريقه ذات مغزى.

وعندما يدخل الطفل فى مرحلة النطق، يغمر الآباء الحماس لفكرة تنمية قدرة الطفل على الكلام، ويحاولون الرد على جميع أسئلة الطفل، محاولين بذلك تشجيع استعداده الفطرى لتعرف الأشياء والتعلم. ولبعض الآباء القدرة على فعل ذلك أكثر من آخرين، ولكن براعتهم فى فعل ذلك تصبح حجر الزاوية لما يمكن أن تفعله روضة الأطفال، والمدرسة تغرس الفضول المتزايد للأطفال وحاسة التساؤل والرغبة فى اكتشاف العالم المحيط به. وليس من الحكمة إهمال أو إغفال رغبة الاستكشاف تلك؛ حيث إنها لا تعتبر فقط أساساً لتنمية الوعى العلمى، لكنها من الممكن أن تكون من أكثر العوامل المؤثرة على التعلم فى جميع مراحل التعليم فهى ـ كما قال جاكوب برونوسكى (١٩٥٩)(*) ذات مرة عن العلوم: «البحث عن الحقيقة الذى يعطينا مجالين للرضا. أولها هو حاسة التساؤل عما يكون بالعالم، فعن إتقان تكوين العالم تقول يا له من جميل. وأما الشىء الآخر فهو الإحساس بشخصية الفرد داخل العالم: فمن البديع أن تصبح جزءاً منه بالفهم.. فالبحث عن الحقيقة شىء فطرى، بداخل الجميع سواء أكان صغيراً أم كبيراً.

فهناك آلاف الأشياء يمكن أن يفعلها الطفل خلال يومه، والتى يعتبر عديد منها جزءاً من التعرض المستمر للأشياء علميا. وتلك الأشياء مثل: المساعدة فى الطهى

واللعب بالأشياء فى المياه أو حوض الاستحمام، ومشاهدة القواقع وهى تتحرك وغرس الأشياء في الحديقة. ويعتقد الكثير من التربويين أن مثل تلك التجارب تساعد فى التطور المعرفى لدى الطفل؛ فقدرة الطفل على التفكير تختلف كثيراً عن قدرة الكبار .

وتعتبر دراسة كيفية تطور تلك القدرة بصورة متكاملة موضوعاً معقداً وممتعاً. فى الوقت نفسه فنحن تعرض شيئا عن تطور الفكر من خلال أعمال «بياجيه» وآخرين غيره. ويجب أن يجعلنا ذلك نفكر فى أنواع التجربة العلمية، التى يمكن أن نمنحها للأطفال.

فكتب فى ذلك هارلين (١٩٩١ - ٧٠ - ١٢٦) قائلاً: لن يؤثر الاعتقاد بأن [الصفات العقلية للأطفال حديثى السن] تتجمع فى «المراحل» التى تم تعريفها تعريفاً جيداً التى يوجد بينها تغيير كيفى واضح، أو أن التغيير يمكن اعتباره أكثر كتطور متواصل - فى صحة وصف قدرة الطفل على التفكير فى نقاط مختلفة - وتؤكد كل من الأبحاث وخبرات المعلمين الملامح العامة فى تفكير الأطفال فى سن خمس وست وسبع سنوات.

ويمكن تلخيص الملامح الأكثر اتصالاً بالتطور العلمى كالآتى:

الأطفال ليس بمقدورهم «التفكير من خلال الحركة» (إلا إذا كانت تلك الحركات مألوفة جداً لديهم، وغالباً ما يقومون بها) ولكن يجب عليهم القيام بذلك من خلال التمرين. ويعد ذلك تقييداً صارماً على منطق الأشياء، فعلى سبيل المثال عندما يصب الأطفال المياه من إناء إلى إناء آخر يختلف عنه فى الشكل، يمكن أن تظهر فيه أن كمية المياه قد تغيرت .. فإنهم سوف يجزمون؛ أنها قد تغيرت، ولا يمكنهم تصور عكس ذلك إلا فى حالة صب المياه مرة أخرى فى الإناء الأول، وعندئذ يدركون أن كميته لا تزال كما هى.

فهم لا يقتنعون إلا بوجهة نظر واحدة، تجاه الأحداث، ألا وهى وجهة نظرهم ولايتبنون وجهات نظر الآخرين ، أو يدركون أن اتخاذ وجهة نظر أخرى يمكن أن

يجعل الأشياء تبدو فى مظهر مختلف، دون تحركهم جسديا إلى موضع آخر. وحتى فى تلك الحالة يمكن ألا يدركوا أنها رؤية مختلفة للشىء نفسه.

فيركز الأطفال على منظور واحد للأشياء أو المواقف فى وقت ما. وعلى هذا يكون حكمهم على كمية المياه فى الإناء مبنياً على منظور واحد، من المحتمل أن يكون الارتفاع الذى يمكن أن يصل إليه السائل، وليس ارتفاع وعرض الإناء.

فيتجه الأطفال لربط حدث بآخر عند مصادفتهم لمجموعة من الأحداث غير مألوفة لديهم، فمن المحتمل أن يتذكروا المراحل الأولى والأخيرة فى الأحداث دون الحادثة فيما بين ذلك. فعلى سبيل المثال بعد أن يشاهد طفل عمره ست سنوات تدفق الرمال فى أداة لقياس الزمن .. فإنه ورد فى التقرير أنه أصبح قادراً على سحب مقياس الزمن هذا ومحتوياته فى بدايته ونهايته، ولكن ليس فيما بين ذلك وبعد إعطائه خمسة أدراج من هذا المقياس، فى حين تدفق الرمل منها لم يستطع ترتيبها (هارلين).

ولا يمكن التنبؤ بنتائج الأفعال التى لم يتم القيام بها، ففى حين أن الطفل الذى يبلغ من العمر أكثر من ستة أعوام يمكنه على سبيل المثال أن يدرك بأنه عند زيادة فتحة ساقيه عند المشى فإنه يستطيع بذلك التقليل من عدد خطواته فى مكان محدود كحجرته مثلاً، فى حين أن الطفل البالغ من العمر خمس أو ست سنوات يجب أن يجرب ذلك بنفسه.

وهناك نتائج مباشرة لتلك التجارب توضح نوع الأنشطة، التى يمكن للطفل التعلم من خلالها، فقصور الأطفال فى تلك النواحى واضح ولن يكون من المحتمل توقعها بالنسبة للآباء حتى يستطيع الأطفال ربط سير الأحداث. ولا يزال مبدأ ربط السبب بالنتيجة فى سبيله للتطور لدى الأطفال، وكذلك لا تزال فكرة عزل متغييرين أو أكثر لاختبار أثر كل منها على حدة بعيدة المنال، وسوف تعنى خبرتهم المحدودة أن أفكارهم تتجه إلى أن تكون مبنية على أمثلة قليلة جداً ومحدودة، تمت ملاحظتها بطريقة انتقائية، فقدرتهم محدودة على الشرح طالما كانت التجربة جديدة.

وبالمثل فإنه من المهم الإشارة إلى أنواع التجارب المناسبة لتلك المرحلة العمرية. فالحركة والتفكير كل منهما مرتبط بالآخر، النظر إلى قدرة الأطفال على تعريف الأشياء في المراحل الأولى، التي تسبق مرحلة الالتحاق بالمدرسة. وعلى هذا فالأطفال في احتياج إلى منهاج يسيرون عليه وإلى اكتشاف الأشياء ومعالجتها يدوياً manipulation ووصفها وتصنيفها ووضعها في مجموعات، وتعتبر تجربة الأطفال الأولى واكتشافهم للأشياء في البيئة المحيطة بهم الهدف الأساسي في تعليم العلوم للأطفال.

ما قيمة تقديم الأنشطة العلمية؟

يستخدم الأطفال حواسهم في بحثهم الدؤوب لا ستكشاف الأشياء، وذلك لعمل ملاحظات على عالمهم ولترتيب وترجمة تلك الملاحظات، وذلك يقوى من فضولهم ويجعلهم يتحدثون مع الآخرين عن تلك الأشياء، وكذلك يوجهون بعض الأسئلة عن ذلك، ثم يسجلون ذلك عن طريق الرسم وعمل النماذج وتقديمها في شكل مصور أو التعبير عنها.

١.الملاحظة باستخدام الحواس

تعتبر تنمية استخدام الحواس شيئاً حيوياً ، وتعتبر معلمة الأطفال خيرمعين للأطفال ؛ حيث توفر البيئة الغنية لحجرة الدراسة المصاحبة بالاستكشاف الدؤوب للعالم الخارجي؛ حيث يجد الطفل عديداً من الأشياء، التي يمكن النظر إليها ويتناولها ويتفحصها، فيمكن للطفل معصوب العينين - مثلاً - أن يحاول معرفة هوية الأشياء عن طريق اللمس.

الطفل يفعل ذلك عادة عن طريق الإمساك بالأشياء وتحسسها ببساطة. فهل يمكنهم أن يفرقوا بين قشرة الليمون وقشرة البرتقال وقشر الجريب فروت؟ فهل يمكن أن يفرقوا بين ورق الصنفرة وورق الزجاج؟ يمكن أن يكشف عن ذلك تسجيل حديث الأطفال أثناء عملية اكتشافهم تلك، ويتضح من تشغيل الشريط ثقتهم أو ترددهم والبحث عن الكلمات والعبارات الصحيحة. وماذا عن ملمس الأشياء؟ هل

هى خشنة أم ناعمة أم شمعية - هل هى كالفراء أم حادة أم خشنة كالطوب هل هى مستوية أم مضلعة أم فى شكل ناعم كالتراب أم منقوشة؟ وما شكل ذلك الشىء؟ هل هو مكعب أم هرم أم دائرة؟ وتعتبر الأشياء ذات الأشكال الغريبة ذات متعة كبيرة للطفل. ويضيف إلى تلك المتعة مشاهدة سهولة تعثرهم ومحاولتهم لموازنة تلك الأشياء ورؤية كيفية اختلال الوزن، وحين يمكن التقصى عن درجة حرارة للأشياء.. فيعطى الصوف الذى يمنح إحساساً بالدفء أكثر من المعادن فهل هما فى حقيقة الأمر ذوى درجة حرارة مرتفعة عن المعادن؟ وهل الأشياء رطبة؟ وهل هى قاسية الملمس؟ ويعتبر الضغط على أوكشط الأشياء مثل البلاستيسين والمعجون والمطاط والصلصال وخشب الزان والمعادن والطباشير والحجر الجيرى والجرانيت، بمثابة التجارب أخرى مناسبة.

ويعتبر «الاستماع إلى وقع الخطوات» من الأشياء المألوفة حيث تتم ملاحظة الجلبة المسموعة ثم يبدأ الحديث عنها، وغالبا ما يساعد استخدام المسجل على سماع الأصوات مرة أخرى، ويعطى التأكيد الغريب للأصوات الذى يعطيه شريط التسجيل عند الاستماع إليه تأثيراً وإمتاعاً أكثر.

وتحدث الأماكن المختلفة أصواتا متباينة حيث تكون الملاعب والطرق السريعة والسوبر ماركت السيارات فى الشارع وحجرة النوم صوت المياه وصوت الملاعق والأصوات الصادرة من أدوات الطبخ بمثابة أجواء متباينة فهل يمكنك الاستماع إلى صوت وقوع الدبوس؟ فهذه هى فرصة للاختبار العلمى. وهل يؤثر سقوط الدبوس على شىء ما؟ وهل يؤثر مدى ارتفاع نقطة السقوط؟ وهل يؤثر مدى بعد الدبوس؟

ما عدد أصوات الطيور التى يمكن تعرفها؟ يجب أن يصبح صوت الغراب والعصفور والزرزور وصوت بعض الطيور الأخرى جزءاً من مفردات الطفل، وفى بعض الأحيان قد يكفى الاستماع فقط لأنه كما ذكر بستالوتزى: «يجب أن تصطحب طفلك إلى الطبيعة وتعلمه فى القضاء الرحب من البيئة ذاتها، فى الحدائق وفى الوديان، فهناك يمكنه الاستماع بصورة أفضل ، ولكن يجب أن تدعه فى ساعات الحرية تلك أن يتعلم بواسطة الطبيعة أكثر من أن يتعلم عن طريقنا. يجب أن

تدعه يدرك جيداً أنك بكل ما تعلمه من أشياء لا تفعل شيئا سوى المشى بسكون بجانبه. وإذا ما زقزق طائر على شجرة أو أحدثت حسرة صوتا على ورق شجر، يجب أن تتوقف عن الكلام ، فتعلمه الطيور والحشرات، ويمكن لك أن تظل صامتاً! وللحواس الأولية كالشم والتذوق دورهم أيضاً.

ويوجد عديد من الروائح المميزة للأشياء، والتى لا يستطيع الإنسان أن ينساها فهناك الروائح الجيدة والمنفردة ورائحة المدينة ورائحة القرية ورائحة المنزل ورائحة الحديقة باعثاً على تصنيفها والفصل بينها وغالبا ما يتعرف الأطفال رائحة زهور خاصة البانسيه التى يمكن أن تكون نحن الكبار قد نسيناها، ويحتاج تذوق وشم رائحة الأشياء إلى عناية واهتمام. وهناك مخاطر يجب أن نحاذر منها مثل مخاطر الدواء والحبوب وأقراص الدواء وسائل التنظيف.

ولكن يوجد مع الملاحظة الملائمة عالم يمكن كشفه. فهل يمكن للطفل أن يميز مذاق التفاح والكمثرى والموز والعنب والبصل والشيكولاته والقهوة والشاى وعصير البرتقال، وإلى ما ذلك عندما يكون معصوب العينين؟ وهل يصنف الأشياء إلى حلوة ومرة ومالحة؟ وهل يمكن لهم أن يفرقوا بين الأشياء المتشابهة فى بشكل والمختلفة فى الطعم كالسكر والملح مثلاً ؟ فى جميع تلك الحالات يمكن التفكير فى إجراء بعض التجارب.

من يستطيع رؤية الأشياء أفضل؟ ما تركيبة الألوان التى من الأفضل استخدامها لعمل الإشارات وما أسوأها؟ فهل جربت استخدام الرموز الصفراء على الورق الأبيض أو الحروف السوداء على الورق القرمزى؟ فكل يوم هناك أشياء جديد يجب اكتشافها ونستخدم عادة حواسنا بدمجها كل مع الآخر ثم تربط الإحساسات التى تثيرها متجمعة فى الذاكرة، وسوف يفعل الأطفال ذلك بطريقة جيدة، عندما تحدث الأدوات المدرسية تلك التجارب، ويزود الطفل بالمواد والمعدات لمساعدته فى توظيف حواسه فى كل طريق.

وتقود كل تلك الخبرات إلى مهارة القدرة على عمل الملاحظات لترتيب تلك الملاحظات، ولإيجاد بعض الملاحظات فى مجموعات (على سبيل المثال أغلب

أوراق الأشجار تبدو خضراء وتجرى دائماً المياه فى المنخفضات). وفى النهاية، تقود إلى تفسير الملاحظات لعمل تكهنات بسيطة.

٢.الاستفهام:

يمكن الرد على عديد من الأسئلة التى يوجهها الأطفال باختبار مباشر.

هل تتسرب المياه من القماش؟ من الخشب؟ من التربة؟

لماذا تصبح يد الملعقة ساخنة عند تقليب الشاى مثلاً؟

هل السيارة اللعبة التى يمتلكها أحمد أسرع من تلك المملوكة ليوسف؟

لماذا يضع عامل البناء مادة رابطة بين قوالب الطوب عند البناء؟

هل لأوراق الشجرمقاس واحد.

لماذا يصبح الجو أكثر رطوبة تحت الأشجار عنه فى الأماكن التى ليس بها أشجار؟

لماذا يرتدى عمال النظافة ملابس لونها برتقالى؟

هل حاسة السمع لدى الأطفال أفضل منها لدى الكبار؟

ومن المهم تجميع تلك الأسئلة يومًا بيوم لتدبر المواقف، التى يمكن أن تظهر فيها أسئلة مماثلة، وفى بعض الأحيان لتوجيه تلك الأسئلة. ومن ثم يمكن للمعلمة والأطفال أن يجلسوا ويخترعوا طرقاً لإيجاد إجابات عن أسئلتهم. ويعتبر ذلك هو جوهر الأسلوب العلمى وأحد أصعب الطرق، ولكنه من أفضل الأساليب المتاحة التى يمكن أن يندمج فيها كل من الأطفال والكبار (ريتشاردز ـ ١٨٣ ٤ ـ ١٠٣).

وبالطبع سوف يثير الأطفال بعض الأسئلة وغالبا لا تتطلب إجابة، وبعض الأسئلة التى تتطلب إجابة مباشرة ومختصرة من بين الأسئلة التى، تشبه تلك المدونة غالبه هى تلك التى تضيف إلى وجهة النظر العلمية، وتلك التى تتطلب المناقشة مع الأطفال ؛ حتى يحاولون أن يجدوا إجابة لأنفسهم عن طريق التساؤل، ومن الأفضل تشجيع الأطفال أكثر على طرح الأسئلة.

٣.الاتصال:

يعمل الأطفال فى حجرة الدراسة فى بعض الأحيان كمجموعة واحدة أو مقسمين إلى مجموعات صغيرة، ومن المهم أن اتصالهم واندماجهم مع بعض البعض يحدث عندما يتحدث الأطفال ويعملون معاً، ويمكن أيضاً أن يحدث ذلك بطرق أخرى عديدة، وتساعد أشرطة التسجيل ووسائل الإيضاح والرسوم البيانية والصور النصوص المكتوبة والكتب أو النماذج المتشابكة المعروضة فى حجرة الدراسة ـ على الاتصال فيما بين الأطفال، ويتحقق ذلك عند إعطاء مجموعة أو بعض الأطفال الفرصة لأن يحكوا للمتواجدين بالحجرة عن عمل معين، أو أن يثيروا مسألة لمناقشتها والموافقة عليها جماعياً، ويمكن أن يساعد ذلك أيضاً الأطفال على التعبير عن أنفسهم بشكل أوضح، وأن يتصلوا بالآخرين الذين لديهم تجارب عديدة، أو لهم عديد من وجهات النظر. (ريتشاردز ـ ١٩٨٣ ـ ٥ ـ ١٠٤).

والشكل الأساسى لاتصال الأطفال بعضهم ببعض يتم شفهياً، مع وجود الاستفهامات وأشكال التخاطب التصويرية، ويمتد ذلك شيئًا فشيئًا إلى العمل أو الصمت دقيقة والتعليق على النتائج، وفى النهاية إلى الأشياء المكتوبة والرسوم البيانية المتجمعة وعمل الاستنتاجات.

٤.القياس:

يصقل القياس عمليات الملاحظة والاستفهام والاتصال. وفى بادىء الأمر يمكن فعل ذلك بطرق بسيطة مثل مقارنة أطوال متساوية، ثم مقارنة أشياء أطول من أخرى أو أقصر من أخرى، وهكذا. ومع نمو الطفل يبدأ فى القياس بالوحدات العشوائية مثل راحة اليد، وفى النهاية يبدأ فى القياس بالوحدات المعيارية مثل المتر والمليمتر ويصبح القياس لدى الأطفال أكثر دقة، ويستمر أيضًا التطور بتعاملهم مع الكتلة والقدرة والوقت. ويساعد العلم كثيراً فى الاستقصاء العملى للبيئة؛ لأنه توجد بها أشياء ممتعة وحقيقية يمكن أن يقيسها الأطفال. ومن ثم تبدأ المساطر والعيارات والبرطمانات المدرجة والموازين ومقاييس الوقت فى أن تكون ذات مغزى

فى حياة الطفل، وتعتبر بعض الأشياء مثل العدسات من الأشياء المفيدة أيضا، وذلك على الرغم من أنها لا تستخدم خاصة لقياس الأشياء، ولكنها تساعد على فتح عالم جديد(*).

٥.تصنيف وإدراك النموذج

يشرع الأطفال عند اكتشافهم للأشياء إلى تصنيفها وفصلها، ويساعد اقتسام الحلوى أوالأشياء فى اللعب ووضع الأكواب على أطباقها لمن يحربون الشاى أو وضع نماذج حيوانات المزرعة فى مجموعات فى تطوير تقييم الأطفال للمجموعات(**)، وما يمكن أن يتدرج تحت المجموعات ويصبح النواة لفهم نظم التصنيف فى العلوم، وتصبح كذلك مقدمة مبكرة لفهم العدد، وتبدأ النماذج فى الظهور مصاحبة بالملاحظة والقياس والاستفهام والمناقشة (ومع القيادة الحازمة من قبل المعلمة).

وفى البداية سوف يصبح ذلك تجريبياً، ولكن عند ترك الطفل بالمدرسة فسوف يتعرف العلاقات، حتى ولو صادفتهم صعوبة فى محاولة وصفهم فى شكل رسمى. وسوف يعى الطفل عن الحلزون والقوقعة الحلزونية التى تعتبر خطوة أولى للبحث عن أشياء أخرى.

٦.الاستقصاء وعمل الاختبارات المباشرة:

هناك عديد من الأنشطة التى يمكن أن يزاولها الطفل فى حجرة الدراسة، والتى تقود إلى الاستقصاء. ويعتبر اللعب بالمياه والرمل وركن المنزل أبسط أنواع أعمال زرع النبات وللأنشطة الأخرى من ذلك النوع... من الأنشطة الفعالة التى تساعد على كشف حقيقة الأشياء . ويسعى المعلم فى روضة الأطفال وقاعة اللقاء إلى وضع المشكلات، وغالباً ما يتم ذلك عن طريق التزود بالمواد والأجهزة الملائمة، ومنها ـ على سبيل المثال ـ عدة أوانٍ مختلفة الأحجام والأشكال لصب المياه من

(*) انظر الملاحق فى آخر الكتاب.

(**) انظر الملاحق فى آخر الكتاب.

واحد لآخر. فما عدد الأكواب التى يمكن بها ملء براد الشاىء؟ وما عدد أوانى الشاى التى يمكن أن تملأ جردلاً؟ ومن ثم تبدأ الأفكار التجريبية عن السعة فى التشكل.

ويبدأ الأطفال فى تطوير طرق مقترحة لإيجاد حلول للمشكلات، وقد يحاول الطفل البالغ من العمر سبع أوست سنوات فى عمل اقتراحات عن الأشياء التى يرغب استكشافها، ويساعد فى تقرير ما يمكن أن يفعله حيال ذلك. ويوجد عادة فى الفصل الأنشطة المتعددة التى تحث على الاستقصاءات، وتصبح الصعوبة التى يجدها الطفل فى التقرير فى إطار العوامل - أو المتغيرات التى تؤثر على أية محاولة للتحقق من ذلك، وبالطبع فهم - فى أغلب الأحيان - غير قادرين على فعل ذلك، ويجب على المعلمة السيطرة على ذلك بتحديد أنواع المواد المتاحة. وقد يتضح ذلك بمثال.

ويوجد عديد من الموضوعات التى يشاهدها الأطفال، ولا يستطيع أن يقتنع بها إلا إذا حاول التجريب بنفسه؛ للوصول إلى حقائق يستطيع أن يدركها نتيجة تجاربه ويعد ذلك موقفاً جيداً للاتصال المباشر بالتذوق والتحدث، بل وربما بتسجيل بسيط لما تم اكتشافه، ولكن قد لا يستطيع بعض الأطفال تصور أكثر من ذلك؛ فإذا قامت المعلمة بالتفكير بصوت مسموعاً قائلة أتساءل إذا كان من الحكمة اختبار قطعة واحدة من الزبد وأخرى من القشدة مثلاً؟ أو ربما يجدر بنا اختيار قطعتين من كل صنف؟ فهل يهم اختبارهما؟ وهل يهم ترتيب عملية تذوق الزبد والقشدة؟ وهل يهم إذا كان بعضها مملحاً والبعض الآخر لا؟»، وعلى هذا يصبح من الممكن التوصل إلى مفهوم علمى أكثر قوة، ويجب معالجة ذلك بعناية حتى تصبح ذات معنى لدى الأطفال.

ويمكن التحرى عن جميع المتغيرات التى تم طرحها فى الاستفهامات، ولكن ينبغى على المعلمة تصنيفها للأطفال متخذة واحدة كل مرة أي يمكن قول نجرب قطعتين من الزبد وأخريين من القشدة ، أولاً، ثم نجرب تأثير الطبقات المختلفة من الدهون ثم تجرب الدهون المملحة وغير المملحة. ويقدر الأطفال على إنجاز تقدم

فعلى كبير فى هذا الجانب أكثر مما قد تخوله لهم قدراتهم، ولكن ذلك يتطلب صبراً ومعلمة ماهرة؛ حيث تعمل المعلمة كمرشدة، وإن كانت تنحى جانباً أثناء اللحظة السحرية التى يبدأ فيها الطفل أولى خطواته التجريبية فى تعريف واحد أو اثنين من المتغيرات، مقرراً ما هو متصل بالآخر وشارحاً كيفية السيطرة على ذلك(*).

ومن الحقيقى أيضا الوصول إلى النتائج غالباً من خلال نتائج هذا النوع من التحرى. ولكن الشىء المثير فى ذلك والذى يعتبر ذا قيمة كبيرة جداً هو أن الأسلوب العلمى للتفكير لم يتم احتسابه فى عقول الأطفال، فهو طريقة للتفكير يمكن تطبيقها على الجديد من المواقف. وبإعطاء الأطفال الوقت والتجربة ينبغى أن يصبح الطفل قادراً علي استخدامه فى الفصول خلال التعليم الأساسى، وأن يجد إجابات للمشكلات التى يصادفها عن طريق الاختبار العملى المؤدى بطريقة منطقية وقوية، كما قد يفعلها أى شخص آخر، ويتم ذلك فى الخطوة التالية.

الاستعلام المنظم:

يجب إعطاء التلاميذ الفرصة لـ:

أ) توجيه أسئلة مثل كيف؟ ولماذا؟ وماذا سيحدث لو؟

ب) استخدام استكشاف وتحرى مكثف؛ من أجل الحصول على معلومات علمية والفهم واكتساب مهارات.

جـ) اللجوء إلى التجارب الأولى والمصادر الثانوية السهلة؛ للحصول على معلومات.

د) استخدام جمع وتخزين واسترجاع وتقديم المعلومات العلمية.

.الاتصال:

يجب تعليم الأطفال:

أ) استخدام المفردات العلمية فى تسمية ووصف الأشياء الحية والمواد والظواهر والعمليات.

(*) انظر الأنشطة العلمية لطفل ما قبل المدرسة ، عالم الكتب ، القاهرة.

ب) تقـديم معلومـات علميـة بطرق متـعددة، من خـلال الرسومـات والأشكال البيانية والجداول والخرائط وفى الكلام والكتابة.

وكذلك تطبـيق العلوم فى الحيـاة اليومـية وفى طبيـعة الأفكار العلمـية والصـحة والسلامة؛ بناءً على العلم التجريبى والاستقصائى مثل:

تخطيط العمل التجريبى:

يجب تعليم التلاميذ:

أ) تحويل الأفكار المقترحة لهم وأفكارهم إلى شكل يمكن استقصاؤه.

ب) إن التفكيـر فيما يمكن أن يحـدث يمكن أن يكون مفيـداً عن تخطيط ما يمكن فعله.

جـ) إدراك ما إذا كان الاختبار أو المقارنة متكافئة أم لا.

.الحصول على دليل:

أ) استكشاف استخدام الحواس الملائمة.

ب) عمل الملاحظات والقياسات.

جـ) تسجيل الملاحظات والقياسات.

-تقويم الدليل:

أ) معرفة ما حدث أثناء العمل.

ب) استخدام الرسومات والجداول والخرائط لتقديم النتائج.

جـ) عمل مقارنات بسيطة.

د) استخدام النتائج لاستنباط النتائج النهائية.

هـ) بيان ما إذا كان الدليل الذى تم الحصول عليه يساند آى تكهن تم توقعه.

و) محاولة شرح ما اكتشفه الأطفال بناءً على معلوماتهم وقدرتهم على الفهم.

.الأفكار العلمية

بزغت محاولة متنامية خلال السنين الأخيرة لتعريف طبيعة التجربة العلمية، التى

يجب وضعها فى أى برنامج تعليمى للأطفال. وبالطبع لا نرغب فى أن يدرس الطفل الفيزياء النووية أو التآلف الضوئى، ولكن هل يمكن ذكر عرض معقول للمحتوى؟ هناك خطر مزدوج ينجم عن ذلك:

الأول: يمكن أن يؤدى ذلك إلى البعد عن التركيز على تطوير المهارات العلمية كالملاحظة والاستفهام والاتصال والقياس والتصنيف وتعرف النماذج والاستقصاء وعمل الأختيارات المناسبة، وكان التركيز خلال السنوات العشرين الماضية على استخدام تلك العمليات العلمية؛ لتطوير قدرة الطفل على الفهم من خلال المواقف العلمية. ويجب أن يظل ذلك التركيز قائماً قبل كل شىء فى عقولنا، ولكن لا يمكن تطوير تلك العمليات بعيداً عن المحتوى، وفى أبسط الأشكال.. فعلى المستوى العملى ذكر برتراند راسل فى ذلك إن حياتنا جزء من الأرض، بينما نستمد غذاءنا منها، ومن الضرورى للطفل أكثر منها الكبير الحفاظ على الإتصال بالبيئة الطبيعية، ونلاحظ اهتمام الأطفال بالأحجار والحصوات والتربة المحيطة بهم ولن يكف الطفل أبداً عن التعجب بمدى المتعة التى تغمره من اللعب بالرمل والماء، وبالنباتات والحيوانات المتواجدة بالتربة، وهذا يعتبر قاعدة جيدة لكثير من الأعمال.

يهتم الأطفال بأى شىء متحرك سواء أكان دودة تتحرك فى شكل ملتو أم مياه أمطار تجرى فى بحيرة، ويحب الأطفال الأشياء التى تحدث ضجيجاً أثناء اللعب بالماء فى البانيو أو حمام السباحة الصغيرة، وكذلك عجن الخبز واللعب فى الأوانى ذات الأحجام المختلفة وملاحقة الظلال، وبالطبع يجب أن نبحث فيما يحيط بالطفل عن طبيعة تجاربنا العلمية.

- وإن الأنشطة التى يمكن تقديمها للطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة يمكن أن تدور حول:

- الأشياء التى تظهر فى الطبيعة.
- عمل الأشياء .
- الاستماع إلى الأشياء.
- مقارنة الأشياء.
- زراعة الأشياء.
- طهى الأشياء.

- العناية بالأشياء.
- النظر إلى الأشياء.
- الأشياء المتواجدة بالأيام المطيرة.
- الأشياء المتواجدة بفصل الشتاء.

.كذلك بعض الأفكار مثل الموارد المناسبة لأنشطة العلوم ومثل:

- الموسيقى والأصوات الأخرى.
- الإنبات والبستنة.
- الألوان.
- الوقت (الزمن).
- الظلال.
- الواقع.
- الأحجار والحصوات.
- القرميد والطوب.
- الحبوب
- السوست.
- الزجاجات والبرطمانات.

٣.بعض الألعاب بالمياه:

- تحسس المياه.
- الرطب والجاف.
- جمع مياه الأمطار.
- النظر إلى وشم وتذوق المياه.
- تغيير شكل المياه.
- قياس المياه.
- الطفولة والغوص.
- إضافة بعض الأشياء للمياه.
- خارج عن المنزل.

٤.بعض الألعاب فى المنزل:

- عمل متطلبات الدمية.
- البحث عن الدمى.
- الاعتناء بالدمى.

٥.بعض الأشياء الأخرى

- المقارنة بين الأشياء.
- الأشياء التى تطير.
- الأدوات الكهربية.

ويشمل محتوى تدريس أنشطة العلوم على أساس معرفى، وهو:

- العمليات الحيوية والكائنات الحية: العمليات الحيوية للحيوانات والنباتات والتصنيف والتغيير والكائنات الحية المتعلقة بالبيئة.
- المواد وخواصها: وضع المواد فى مجموعات وتغييرها.
- العمليات الفيزيائية: الكهرباء والقوى والحركة والنور والصوت.

استخدام الموارد:

تتمثل إتاحة التجربة العلمية الجيدة للأطفال الصغار فى تزويده بالموارد، وكيفية استخدامها بشكل ملائم ، ولا يعنى هذا إرسال قوائم كبيرة لممولى الأدوات العلمية لإمدادهم بالأجهزة والخامات؛ لأن ذلك يمكن أن يؤدى إلى نتائج عكسية وتحول غالباً المعدات العلمية دون فهم الأطفال للأشياء، وقد تعزل العلوم عن واقع الطفل. ومن الأفضل استخدام الأشياء المألوفة لدى الطفل فى حياته اليومية، والتى اعتاد على استخدامها وعلى هذا يمكن تحويل بخاخة إلى إناء لجمع مياه الأمطار، أو حوض لزراعة البذور، أو كرشاش لتوزيع على النبات لاستقصاء كيفية تحرك السوائل ومن ثم تصبح المهمة الأولى هى جمع الأشياء، مثل: الزجاجات البلاستيكية والبرطمانات والعلب الصفيح والحصوات والأصداف وعلب الكبريت وبكرات الخيط وأدوات المطبخ المهملة، وأى شيء آخر. وأما المهمة التالية هو تخزين كل ذلك، وأخيراً تجميع بعض من الأدوات التى تم جمعها سابقاً لعمل أجهزة أخرى.

وكلما استطاع الأطفال تصميم الأجهزة من قطع مصنعة مسبقاً كلما كان أفضل، فذلك يساعدهم على إدراك إمكانة فهم العالم الواقعى من خلال أنشطتهم؛ فدوارة رياح بسيطة مصنوعة بالمنزل سوف تعرفه باتجاه الريح فى كل يوم، بينما تساعد الطيارة الورقية فى تحديد اتجاه جذب الرياح، ويصلح الجزء الأعلى من إناء مياه من البلاستيك أن يكون مأوى مؤقتا لإخراج الضفادع وبوضع بوق فى نهايتى خرطوم الحديقة تصبح قناة جيدة التحدث فيها، وبالطبع يجب شراء بعض الأشياء وخاصة أدوات القياس.

وتوجد قوائم كثيرة للمواد(*) والمعدات، التى يمكن جمعها وشراؤها وعملها.

ومن المقترح أن تكون:

أـ معدات لإثارة والابقاء على فضول الأطفال، بدءاً من الليجو أو الميكانو البلاستيك إلى أدوات الحديقة وأصص الزرع.

ب ـ معدات لجمع العينات والمعلومات، بدءاً من العلب والأكياس البلاستيك وقطارات الدواء حتى الروائح المختلفة ومقص البستانى.

جـ ـ أدوات لإيواء الحيوانات ـ بدءا من برطمانات المربى، حتى نماذج المنازل الفورميكا وبيوت الديدان والحشرات.

د ـ معدات تساعد على تطور مهارات التساؤل؛ بدءا من البلاستيسن أو الصلصال حتى كرتون البيض وميزان المطبخ.

هـ ـ معدات للجوانب العلمية للأعمال ذات الموضوع ـ قائمة طويلة من البالونات والمسدسات الفلين والباراشوت اللعبة... إلخ، المتعلقة بموضوعات، مثل: «الهواء والبذور المحمولة بالرياح» حتى الكاليدوسكوب والمرشحات الملونة والمنشور الزجاجى لموضوع مثل «اللون».

و ـ معدات للمساعدة على الاتصال ـ كل شىء بدءاً من الطباشير والأقلام الفلوماستر حتى الأقلام متعددة الألوان والخرز الملون.

وتتطلب تلك المعدات تخزينا ملائماً، وعلى الرغم من أن بعضها يمكن استخدامه يومياً فى الفصل، إلا أن هناك أشياء أخرى يمكن استخدامها من وقت لآخر، ولهذا يمكن تخزينها فى ركن الموارد بالمدرسة، وتكون متاحة للجميع.

وقد نوقش بالفعل دور المعلمة فى تطوير العمليات العلمية والتى كان من بينهما أن استخدام مثل تلك المواد والمعدات يعتبر ذات أهمية كبرى.. فمن الضرورى تربية النشء على أن يكونوا على اتصال بالموارد، ويجب عليهم التعامل معها والنظر

(*) انظر الملاحق فى آخر الكتاب.

إليها، وأن يتركوا لبرهة ليتأملوا ويفحصوها، يتحدثون عنها ويلعبون بها، وأن يتحسسوا شكلها والمادة المصنعة منها، وأن يشعروا بمدى ثقلها ودفئها أو برودتها، وأن يتركوا لأوقات يخرجون أفكارهم للتكيف مع مدى ثراء محيطهم بالأشياء ويختلف الأطفال فيما بينهم فقد يتطلب بعض الأطفال وقتاً أكثر من الآخرين لاستيعاب الأشياء.

ويعتبر الكلام حيوياً سواء أكان من قبل الطفل أم المعلمة، ويتكلم الطفل عن الأشياء المحيطة به ويستمع لكلام الآخرين، وتساعد مهارة المعلمة فى تطوير القدرة على الكلام وللاستماع ، عندما تبدأ المعلمة فى غرس التعليم الحقيقى فى نفوسهم، وفى عديد من الأحوال قد يصل ذلك إلى أعلى المستويات، ويتطلب الاستكشاف العلمى بشكل كبير المواقف، التى يثار حولها الكلام؛ حيث إنها تكون مصدراً لأشياء يمكن الحديث عنها، وأشياء تساعد الطفل على استكشاف المزيد عما يحيط به من أشياء فهى تساعدهم على ايجاد معنى لبيئتهم.

ويتمتع بعض الأطفال بقدرة على الفهم أكثر من الآخرين، وقد يرى بعض الأطفال الأشياء بطريقة مختلفة عن الآخرين، وفى ذلك يكون لكل واحد إسهامه ويساعدنا إسهامهم أثناء الحديث فى رؤية المعنى، الذى ينسجه الأطفال حول الأشياء، التى وضعناهم على اتصال بها، والمعنى الذى ينسجونه حول مواقف حل المشكلات . وبالطبع يجب أن تتكلم المعلمة أيضاً مقاطعة فى بعض الأحيان أو متسائلة أو مضيفة تعليقاً أو فى أحوال أخرى تكون قائدة للمناقشة.

ويعتبر عمل مناقشة من وقت لآخر، يشترك فيها كل الفصل شيئاً مهماً؛ لأنها تجعلهم يقتسمون تجارب مشتركة ؛ وغالباً ما تحدث تكراراً حرفيا لما حدث فى أوقات أخرى خلال اليوم أو الأسبوع - وقت يتيح للأطفال التفكير مرة أخرى فى تجاربهم، واقتسام يتيح للأطفال التفكير مرة أخرى فى تجاربهم، واقتسام ذلك مع الآخرين، ويتطور التفاعل والحديث، وتتطور حداثة وعصرية التجارب فيتحتم استخدام الموارد المتعلقة بقياس الأطوال والقدرة والحجم والكتلة والزمن، ومرة أخرى سوف تلعب مهارة المعلم دوراً فى تقديم تلك الأشياء تباعاً مع مهارة المعلم

والحوار المفتوح إلى خلق حجرة دراسة، يحترم فيها الأطفال بعضهم بشكل كاف، وينتقلون منها من مبادئ حرية الفكر والتعبير إلى الترسيخ الحقيقى لتلك القيم.

النتائج:

تتكون العلوم لدى الأطفال من تعزيز المسارات الأولية المتواجدة بداخل كل طفل ويعنى ذلك:

أ) استكشاف بيئتهم مع جمع مصاحب للتجارب أولاً بأول.

ب) استخداماً ماهراً للأدوات والخامات.

جـ) ملاحظة ما يحيطهم من أشياء.

د) مقارنة شيء بآخر.

هـ) قياس الأشياء.

و) الاستفهام والمجادلة والاتصال بالأشياء.

ز) اختبار الأشياء والاشتراك فى أنشطة حل المشكلات البسيطة.

ح) النظر إلى نماذج الأشياء والبحث عن العلاقات بينها.

ويرتبط نمو تلك المهارات مع الحصول على المعرفة من عالم الطفل اليومى، ونبحث فى هذا العالم عن محتوى الأعمال - الأحجار والحصوات والقرميد والطوب وخبيز الكعك، وملاحقة الظل. ومن ثم يجب أن نربط فيما بين ذلك العالم ومتطلبات تعليم طفل الروضة، فقد تكون لكل تلك التجارب قيمة علمية كبيرة طالما تحت المعلمة الأطفال وتخرج المتاح لتلك التجارب. وتعتبر جميع الموارد ذات أهمية وإن كانت ذات أهمية كبرى فى جميع الأشياء المحيطة بالطفل يومياً ؛ لأن المعدات المتخصصة قد تحول بين الطفل والفهم، وقد تفصل العلم عن واقع الطفل. ويمكن استكشاف البيئة باستخدام المهارات العلمية - كما هو مذكور بهذا الفصل - الطفل من تطوير مفهوم العلمى، وإيجاد عقول كثيرة التساؤل، ووعى مثير ومتصل بالأشياء المتواجدة بعالمهم.

المراجع

١.أسماء السرسى(١٩٨٩): برنامج مقترح لتنمية مفاهيم التسلسل والزمن والمكان لدى طفل ما قبل المدرسة. ماجستير كلية البنات.

٢.إيمان زكى محمد(١٩٩٤): إعداد برنامج لإنماء الاستعداد للقراءة لأطفال ما قبل المدرسة.

٣.توحيدة عبد العزيز(١٩٨٦): برنامج مقترح لتطوير مناهج ما قبل المدرسة بمدينة القاهرة.

٤.ثناء النجيحى(١٩٩٢): دقة الإدراك لدى أطفال ما قبل المدرسة، دكتوراه، كلية البنات عين شمس.

٥.جوزال عبد الرحيم(١٩٩٠): مناشط الرياضيات لطفل الرياض ـ وزارة التربية والتعليم.

٦.حسنين الكامل وشاكر عبد الحميد(١٩٩٠): دراسة عاملين لمهام جان بياجيه فى التفكير المنطقى. كتاب المؤتمر السنوى لعلم النفس فى مصر، جـ٢، الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالقاهرة.

٧.حسنين محمد الكامل(١٩٨٠): «نمو عمليات التفكير الشكلى عند الأطفال، دراسة تجريبية على نظرية بياجيه للنمو المعرفى»، كلية التربية، جامعة أسيوط، رسالة دكتوراه.

٨.رمضان مسعد(١٩٨٤): أثر تدريس بعض المفاهيم الرياضية على اكتساب الطفل لمفهوم العدد.

٩.زكريا الشربينى(١٩٧٨): دراسة لنمو بعض المفاهيم الرياضية عند الأطفال، ماجستير، كلية البنات ـ جامعة عين شمس.

١٠. سماح خالد زهران(١٩٩٨): العلاقة بين الخصائص العقلية وبعض السلوكيات الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة، ماجستير ، كلية البنات عين شمس.

١١.عادل عبد الله محمد(١٩٩٠): «النمو العقلى للطفل»، الدار الشرقية، القاهرة، ط١.

١٢.صفاء غازى(١٩٨٣): نمو مفهوم العدد لدى الأطفال فى مرحلة رياض الأطفال (١٩٨٣)، ماجستير، تربية عين شمس.

١٣.صفاء محمد أحمد(١٩٩٩): النمو المعرفى لدى أطفال ما قبل المدرسة فى ضوء برنامج ويورتاج، ماجستير ، كلية البنات جامعة عين شمس.

١٤.عواطف محمد حسنين(١٩٨٨): «نمو التفكير الكمى عند الأطفال ـ دراسة تجريبية على نظرية بياجيه فى النمو العقلى». كتاب المؤتمر السنوى الأول للطفل المصرى: تنشئته ورعايته، المجلد الأول، القاهرة.

١٥.طلعت منصور(١٩٧٨): تنشيط قدرة الأطفال على التذكر فى مرحلة ما قبل المدرسة، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس العدد الأول.

١٦.مجدى عزيز(١٩٨٩): فاعلية إستراتيجية مقترحة لتدريس الأعداد للأطفال فى التعليم قبل الابتدائى ـ كتاب المؤتمر السنوى الثانى للطفل المصرى تنشئته ورعايته، المجلد الأول، القاهرة.

١٧. طلعت منصور وآخرون (١٩٨٨): دور الأسرة فى رعاية الطفل من الميلاد حتى السادسة - أكاديمية البحث العلمى القاهرة.

١٨. عبدالرحمن سيد سليمان (١٩٨٣): نمو المفاهيم الهندسية لدى أطفال مرحلة الرياض والمرحلة الابتدائية.

١٩. عبدالفتاح صابر (١٩٧٨): دراسة لنمو إدراك الزمن لدى أطفال مرحلة الرياض أطفال والمرحلة الابتدائية، ماجستير، عين شمس.

٢٠. عزة خليل عبدالفتاح (١٩٧٨): بناء منهاج متكامل لأنشطة رياض الأطفال - دكتوراه عين شمس.

٢١. عواطف ابراهيم محمد (١٩٧٧): «تربية الطفولة فى مصر والخارج - دراسة مقارنة»، مكتبة سماح، طنطا.

٢٢. عواطف ابراهيم محمد (١٩٧٨): تعلم الطفل العلاقات التبولوجية فى دار الحضانة - مكتبة السماح طنطا.

٢٣. فاطمة حنفى محمود (١٩٨٣): دار الحضانة والاستعداد العقلى للطفل دون السادسة، ماجستير كلية البنات عين شمس.

٢٤. فؤاد أبو حطب (١٩٨٦: آفاق جديدة فى علم النفس ، دار الكتب، القاهرة.

٢٥. فيولا البيلاوى (١٩٧٨): جان بياجية وسيكولوجية نمو الأطفال مترجم عن بياجية، الأنجلو المصرية - القاهرة.

٢٦. فيوليت فؤاد (١٩٩١): أسس التنشية الاجتماعية للبرامج العقلية والمعرفية واللغوية لطفل ما قبل المدرسة (٣ - ٦ سنوات) دراسة ميدانية.

٢٧. كريمان بدير (١٩٩٤): الأنشطة العلمية لطفل ما قبل المدرسة - عالم الكتب.

٢٨. كريمان بدير (١٩٩٨): استخدام الوسائط المتعددة فى الوعى بمفهوم التلوث لدى أطفال ما قبل المدرسة - مجلة دراسة فى المناهج.

٢٩. لمعية عبداللطيف المدلل (١٩٧٢): نحو مفهوم المكان وعلاقته بالخبرة عند الأطفال فى مرحلة رياض الأطفال - ماجستير - العراق.

٣٠. كريمان بدير وأملى صادق (١٩٩٧): الدعابة كمدخل لتنمية مهارات الاستماع لدى أطفال ما قبل المدرسة - المجلد الرابع ، دراسات فى المناهج، ضمن مؤتمر التعليم فى الوطن العربى.

٣١. يسرية صادق وآخرون (١٩٨٧): تقييم البرنامج التربوى للطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة، دار الفكر الجامعى.

٣٢. محمد أحمد عبداللطيف (١٩٩٦): أثر استخدام بعض أنشطة اللعب على النمو المعرفى لأطفال ما قبل المدرسة، ماجستير، جامعة المنوفية.

33- **Edward, T.L.77:** "The Effects of two pictorial encoding forms on the performance of children on a visual memory recognition test".

34- **Frederick, K. & Others 74:** "A Developmental Study of the Effect of Familiarity on Short-term Visual Memory". Journal of Experimental Child Psychology, Vol: 18.

Harlen, W. (1991): Teaching and tearning Priming Scince, Sconend edition. Paul Chawpam. Lamdon.

35- **Lisa, M. 89:** "Sex Differences in Memory Ability: A Structure of Intellect Analysis. Un. of Southern California.

36- **Nancy, G 74:** "Visual Memory Training in first grade: Effects on Visual Discrimination and Reading Ability. "The Elementary School Journal, Un. of Chicago Press.

37- **Samuels, S. & Others 73:** "Visual Recognition Memory, Paired Associated learning and reading achievment. "Journal of Educational Psychology, Vol: 65.

38- **William, V. & Others 89:** "The Role of Causal Theories about Memory Strategy Choice. "Child Development, Vol: 60.

الفصل الرابع

الرعاية الاجتماعية والوجدانية لطفل الروضة

الفصل الرابع

الرعاية الاجتماعية والوجدانية لطفل الروضة

إن طفل الروضة لكى يمارس أنشطته بحرية وإستقلال، ولكى يشعر بالآخرين ويتفاعل معهم .. فلابد أن تمنحه البيئة الشعور بالأمن والحب والاستقرار، وأن يشعر أن الكبار يفهمونه ويقدرون إمكاناته. وهذه الإشباعات من شأنها أن تدعم الإحساس بالذات لديه. لذلك يركز هذا الفصل على الحاجة إلى الأمن والانتماء والإحساس بكيان الذات، والذى فى ضوئه يستطيع الطفل تحمل المسئولية والمشاركة وتكوين الأصدقاء .

وهذه السلوكيات فى مجموعها تعبر عن النمو الاجتماعى والوجدانى للطفل فى الروضة؛ ولذلك نحاول استعراضها على النحو التالى:

١. الأمن النفسى:

أ. مفهوم الامن النفسى لغوياً.

كلمة أمن قد وردت بمعنى وثق به واطمأن به (وهو ضد خان)، وأمن يأمن ضد خان فهو أمين، والأمان، الطمأنينة والصدق والعهد والحماية، والذمة أو ما يقابل الخوف.. الأمن ضد الخوف مطلقا؛ أى سواء كان من العدو أو غيره أو هو عدم توقع مكروه فى الزمان الآتى.

والأمن يتعلق بالاستقرار والسكينة والطمأنينه والسلامة ودرء المخاطر، كما يتعلق بالعلاقات الإنسانية الفاضلة. (أحمد محمود عياد ١٩٩٧، ١٥٥).

وهذه المعانى السابقة للأمن قد وردت فى القرآن الكريم، ومنها قوله تعالى ﴿فَإِنْ أَمِنَ بَعْضُكُم بَعْضاً فَلْيُؤَدِّ الَّذِى اؤْتُمِنَ أَمَانَتَه﴾ [سورة البقرة من الآية ٢٨٣]

ومن الآيات القرآنيه التى تدل على معنى الأمن أيضاً ماورد فى قوله تعالى ﴿وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلاً قَرْيَةً كَانَتْ آمِنَةً مُّطْمَئِنَّةً يَأْتِيهَا رِزْقُهَا رَغَداً مِّن كُلِّ مَكَانٍ فَكَفَرَتْ بِأَنْعُمِ اللَّهِ فَأَذَاقَهَا اللَّهُ لِبَاسَ الْجُوعِ وَالْخَوْفِ بِمَا كَانُوا يَصْنَعُونَ﴾ [سورة النحل ، الآية ١١٢].

ب. مفهوم الأمن النفسى فى القواميس والموسوعات:

وفى ذخيرة علـوم النفس، يذكر كون المرء آمنا أى سالماً من تهـديد أخطار العيش مثل الإحسـاس بالسلامه أو الأمان وعدم التـخويف او الاتفاق على اشبـاع حاجات المرء، مثل:

١ ـ يعد إشباع حاجات وإرضاء رغبات المرء مكفولا، ويتضمن أن الإرضاء يأتى بغير جهد، وغالباً ما نجد أن المجاهدة المعقولة تجلب الرضا.

٢ ـ اتجـاه مـركب من تملك النفس والثـقـة بالذات، والتـيـقن من أن المرء ينتـمى لجماعات إنسانية لها قيمتها ـ المقابل لها Security

٣ ـ أمان انفعالى Imotianal Security :

حالة يحس فيها المرء بتأمين إرضاء حاجتـه الانفعالية؛ وخصوصا حاجته الى أن يكون محبـوبا ـ وهي ضمن الحاجات الانفـعالية (النفسـية) التى تلح فى طلب الإرضاء، أكثر من الحاجات العضويه أو البيولوجية.

وأن صـحـة العـقل فى أن يـشـعـر الفـرد بالأمـن الانفـعـالى فـى عـلاقـاته مـع الأشخاص. (كمال الدسوقى)

وفى المورد، نجـد أن كلمة أمن قـد شـملت المعانى التـاليـة: السلام ـ الطمـأنينة ـ الثقة، والصفه Secure تدل على أن الشخص واثق أو مطمئن.

أى إن الإحساس بالأمن يتـمثل فى الطمأنينة والثقـة والتحرر من الخطر (منيـر البعلبكى ١٩٩٤ ، ٨٢٧)

وفى قاموس English Dictionary ، عرف بأنه شعور الفـرد بالحماية والطمأنينه وعدم التهديد من المخاطر، كما أنه الحال التى يكون عليها المرء بعد زوال الخطر.

وفى ضوء ما تقدم، نرى أن الإحساس بالأمن يتضـمن الثقة والحماية والطمأنينة، وحاجة الفرد الى حب الآخرين وكسب رضاءهم.

حـ. مفهوم الامن النفسى فى تراث علم النفس:

يرى سيد صبحى أن الشعور بالأمن النفسى هو حاجة نفسية دائمة ومستمرة للفرد؛

لمواجهة مـا يهدده من مخاطر ومخـاوف تأتيه من الخارج (من البيئة المحيطة به) وهى حالة شعورية، تأتيه من الداخل تكون مصوبة من ذاته نفسها.

وهذا الشـعـور إذا تلاشى يكون الفـرد مهيـئاً لـلمخـاطر والمخـاوف المسـتمـرة، والإحساس بالطمأنينه يعتبر سياجـاً ضرورياً، ينبغى أن تحاط به حياة الطفل النفسية، خصوصاً فى السنوات الاولى من عمره (سيد صبحى ١٩٩٧، ١٠٩، ١١٠)

وهذا التعريف يؤكد أهمـية الأمن والشعور بالطمأنينة للفرد؛ لـيستطيع ان يواجه المخاطر التى يتعرض لها فى بيئه، سواء من داخل نفسه أو من الخارج والبيئة هنا هى علاقاته بالاخرين وتتطلب تواجده وتفاعلاته مع من هم فى هذه البيئه.

ويؤكد أيضـاً أهميـة الشعـور بالأمن لدى الطفل فى السنوات الاولى من عـمره، والذى يتمثل فى مدى حاجته الى حب وعطف أمه خاصة، والآخرين عامة.

ولا شك أن الإنسان الذى يستبد به الخـوف لا يؤدى دوره كاملا، ولا يستطيع أن يتحمل المسئولية أو أن يركن اليه؛ حيث يزعزع الخوف أركـان شخصيته، فـيجعلها شخصيه مهزوزة لا يمكن الاعتماد عليها أو الاسترشاد بها.

ويرى سيـد عثمان: أن الأمن هو مـا يصل إلى إدراك الطفل، وينم عن أن الوسط لاينطوى على مـصـدر تهـديد نفسى أو خطـر مادى.. ولأمن الوسط جـانبـان: أمن نفسى، وأمن مادى.

والأمن النفسى يتحـقق بأن يكون أعضـاء هذا الوسط على درجة من الطمـأنينة تجعلهم لا يوجهون إلى الطفل النشط أذى أو حرماناً أو إحباطاً، ولا يعنى أن الوسط الآمن هو الوسط الذى يتـرك الأمور تجرى كـما يهوى نشـاط الطفل، بل هو الوسط الذى يحدد برفق ويؤيد برحمـة وينظم بروية ويُعلِم بحكمة، وهو ذلك الوسط الذى لايهدد الطفل.

أما الوسط المادى، فـيقـصد به ألا يكون فى وسط الطفل مـا يلحق به اذى نتيـجة اقترابه منه أو تعامله معـه، وأن الإحساس بالطمأنينة يؤدى الى أن يكون الطفل منجزاً مبادئاً نشطاً خاصة فى لعبه. (سيد عثمان ١٩٩٤، ٢٤٥، ٢٥٠)

ويشير هذا التعريف إلى فاعلية الوسط فى الإحساس بالأمن، ويقصد به أن تكون بيئة الطفل بيئة آمنه، أفرادها على درجة من الطمأنينه؛ حتى يستطيعوا إحاطة الطفل بالطمأنينة وعدم تعريضه للأذى أو الإحباط، وأن تكفل أساليب التعليم والتربية للطفل، وهويمثل الحب والرحمة والتروى والحكمة حتى يسلك فى نشاطه بطمأنينة، وهو يمثل البيئة التى تشبع حاجة الطفل إلى الحب والاستقرار والطمأنينة؛ مما يدفعه إلى النشاط والحيوية والإنجاز.

فالطفل اللاعب طفل مبادئ نشط، والمبادأة والنشاط تنبثق ذاتياً من داخل الطفل، وهما علامتان من علامات النمو السوى عند الطفل، ومامن علامة من علامات صحة الطفل بدنياً وروحياً اصدق من مبادئه، والتى تعد انعكاساً للشعور الداخلى بالثقة والأمن والأمان.

إن الاحساس بالأمن النفسى يعبر عن شعور الفرد بأن البيئة الاجتماعية بيئة صديقة، وشعور ه بأن الآخرين يحترمونه ويقبلونه داخل الجماعه، ويرى فيهم الخير والحب، ويتعاون معهم، ويثق فيهم، ويطمئن إليهم. (حامدزهران ١٩٨٤)

ويدعم هذا التعريف التواجد فى بيئه مطمئنة، تمد الطفل بالحب والاحترام والقبول وبإمكان الطفل تعميم هذا الشعور؛ لأنه يرى أن هذه البيئه تشبع حاجته إلى الحب والاستقرار والأمن.

وهذ يؤكد أن الوئام الاسرى هو دالة الحب المتبادل بين أفراد الأسرة، والعلاقات القائمة بين أ فراد الأسره على المشاركة والتعاون والعطف والموده، والتى تعتبر مصدراً أساسياً للإحساس بالأمن النفسى للطفل.

كما عرف جيرارد الأمن النفسى بأنه الاعتقاد بأن أى شىء يحتاجه المرء، ويعتبره ذا قيمة آمنا من التهديد، ومادامت الأشياء التى يحتاج اليها الفرد ويقيمها يمكن الحصول عليها مؤمنة، فالفرد يظل آمنا. وطالما أن الآخرين قادرون على أن يمنحوننا بما نحتاجه فنحن إلى هذا الحد آمنون فى اعتمادنا على الغير، مادام الآخرون مستعدين وقادرين (حسن الفقى ١٩٧٣، ١٦٩).

ومن ذلك التعريف نرى أن الشعور بالأمن يتضمن علاقاتنا بالآخرين واعتمادنا عليهم، وأن مايشبع الأمن هو كل ما نراه ذا قيمة فى حياتنا، فالطفل علاقته بأمه ذات قيمه وكذلك علاقته بالآخرين، و ما له قيمة فى حياة الطفل هو حاجته إلى الحب والعطف والوئام الأسرى، وكذلك حاجته إلى تواجد الأصحاب للعب معهم وحاجتهم إلى ممارسة الهوايات والتواجد فى أماكن مألوفة... كل هذه الأشياء لها قيمتها فى حياة الطفل، فالشعور بالأمن يعتمد على الآخرين، ما دام الآخرون مستعدين وقادرين.

إن الشعور بالأمن ينم عن وجود الطفل فى بيئة، تشبع حاجته إلى الحب والقبول والاستقرار .. تلك الأعمدة الثلاثه للأمن الذى يعد شرطاً أساسياً للنمو الانفعالى للطفل، ومقوماً مهماً من مقومات التكيف الاجتماعى السليم، فشعور الطفل بحب من يحيطون به عامة، وحب أمه خاصة أمران ضروريان لنموه على المستوى الانفعالى والبيوجى والفكرى، وأن هذا الحب غير مشروط، والحب لا يمنح الشعور بالأمن لدى الطفل إلا إذا أحس بأنه مقبول فى عائلته.

واستقرار الوسط العائلى هو الشرط الثالث للأمن، فكلما كانت الحياة الأسرية التى يعيش فيها الطفل ثابته.. ترحب به .. ساعده ذلك على الشعور بالطمأنينة والثقة (مصطفى فهى ١٩٧٦، ٨٤) لذلك نرى:

أن الشعور بالأمن النفسى لدى الطفل يتضمن:

١ ـ أن يشعر الطفل بأنه محبوب ومقبول من بيئته المتمثلة فى أسرته وأصدقائه ومعلميه.

٢ ـ أن يشعر بالطمأنينة فى جو أسرى مستقر خالٍ من الخلافات الوالدية، ويتسم بالحب والتعاون والمعامله الطيبة من الوالدين.

ويرى القوصى أن لدى الطفل حاجتين تعملان فى وقت واحد، وهما.. الحاجة للمخاطرة، والحاجة الى الأمن. ولا يتم التعبير عن الحاجة الى المخاطرة إلا إذا أشبعت الحاجه إلى الأمن، ويلاحظ فى لعب الأطفال فى سن الخامسة أنه يميل

للخروج مع رفاقه، ولا يبتعد كثيراً عن المنزل، فخروجه مع رفاقه يحقق النزعة للمخاطرة، وعدم ابتعاده عن المنزل يعتبر تحقيقا للنزعة للأمن.

و الآباء الذين يشبعون حاجة أطفالهم إلى الأمن دون مبالغة، يساعدون أطفالهم على الاستقلال والمبادأه والمثابرة والأعتماد على النفس، وحياة الطفل فى سنواته الأولى تكون محفوفة بالأمن لاعتماده على أمه ووالديه، كما أن استمرارية ثقة الطفل بنفسه تعنى أن يتصل بأفراد أسرته بعد والدته. وكلما كانت أسرته مترابطة، كان لذلك أهمية خاصة فى إحساسه بالأمن؛ فتعاون الوالدين واتفاقهما والاحتفاظ بكيان الأسرة يشيع جواً هادئاً، ينشأ فيه الطفل نشوءاً متزنًا، مما يترتب على ذلك ثقته فى نفسه وثقته فى العالم من حوله.

ويرى **جون كونجر** ان أول ما يتعلمه الطفل إنما يتضمن صلته بأمه، وأن سائر أعضاء الأسرة والأصدقاء سرعان ما يدخلون فى الصورة، فالاستجابات الإيجابية التى يتعلمها تجاه أمه تتعرض للتعميم، فيما يتعلق بالاتصالات الاجتماعية بينه وبين الناس.

فالطفل الذى خبر الأمن والطمأنينه فى بيئته الأسرية يشعر بالأمن والطمأنينة مع رفاق اللعب، وهذا يفسر امتداد الشعور بالأمن والطمأنينه إلى المرحلة اللاحقة من عمره. (جون كونجر واخرين ١٩٩٦، ٤٠٦، ٤٠٧)

ويشير الخبراء فى الطفولة إلى أن الإحساس بالأمن النفسى لدى الطفل يرتبط بإحساسه بالآمان العاطفى، ويشعر الأطفال بأنهم محبوبون كأفراد ومرغوب فيهم لذاتهم، وأنهم موضع حب واعزاز.

ويقصد بالحاجةإلى الحب والحنان بأنها الرغبة فى الالتصاق المادى مع شخص آخر التصاقاً ، يتخذ صورة الاحتضان والتقبيل والتربيت والرغبة فى الحصول على المساعدة والحماية والمعونة، والتأييد من شخص آخر أو جماعة أخرى.

والحياة الأسرية والجو العائلى السعيد يحقق الإحساس بالأمن النفسى للطفل فينمو شخصاً محباً للناس جميعاً، وسيخضع للسلطة طواعية واختياراً ، ولن يكون عدوانيا أو متهيبا الآخرين. (**كمال الدسوقى ١٩٧٩، هدى قناوى**).

والتعبيرات السلوكية الايجابيه المعبرة عن الحنان مثل التربيت والتقبل والاحتضان فى فترة مبكرة من عمره ومراعاة الشعور، تعد مؤثرات جيدة لإحساس الطفل بالحب؛ مما يدفعه إلى الثقه بنفسه وبالعالم من حوله فى الفترات اللاحقة.

ـ ويحتاج الطفل إلى الآخرين ليستمد منهم الشعور بالأمن.

فالطفل يشعر بالأمن مع أفراد أسرة سعيدة، يسودها الوئام الأسرى، وتقوم علاقاتها على الحب بين الأفراد، فهى تعلمه بحب وتشجعه على ممارسة هواياته، ويتواجد مع الأصحاب، ويرتاد الأماكن التى يشعر فيها بالأمن معهم وبجوارهم.

ويعرف أحمد سلامه الإحساس بالأمن النفسى بأنه شعور الفرد بتقبل الآخرين له وحبهم إياه، وأنهم يعاملونه بوفاء وود، وشعوره بالانتماء إلى الجماعة، وأن له دوراً فيها، واحساسه بالسلامه وندرة شعوره بالخطر والتهديد أو القلق.

ويؤكد أيضا هذا التعريف كل من (علاء كفافى ١٩٨٩، ١١٠)،

يشير هذا التعريف إلى شعور الطفل بالأمن النفسى لتواجده فى أسرة، تشبع حاجته من الحب والود والقبول والحماية والسلامة من المخاطر، كما يؤكد التفاعل بين الطفل لوأفراد أسرته أو أصدقائه القائم على الديمقراطيه وشعوره بدوره فى هذه الأسرة، ومن الطبيعى أن تكون سلوكياته وتصرفاته معبرة عن انتمائه إلى الأسرة وإلى الأصدقاء والأماكن التى تمنحه هذا الحب، وكذلك الاقارب ومعلميه فى الروضه.

ويربط جبر محمد حالة التوافق الذاتى والتكيف الاجتماعى الثابتة نسبيا، والتى تتأثر بحاله الفرد العضوية والعوامل الاجتماعية والاقتصادية المحيطة به بالأمن النفسى (جبر محمد جبر ١٩٩٣، ١٨٧).

وقد أشار جابر عبدالحميد إلى أن الدلائل الأساسية لما يقوم به طفل الروضه من اتصالات بغيره من الأطفال تكون إلى حد كبير بمثابة انعكاسات لما تعلمه فى بيئته، فالطفل يحمل إلى البيئة الأوسع كل السلوك، الذى يكون قد نجح فى تنميته كجزء من شخصيته النامية فى بيئته المنزلية؛ حيث يكون قد تعلم بعض الأساليب الأجتماعيه الأساسية المستخدمة فى الارتباط بالآخرين.

إن أول مايتعلمه الطفل إنما يتضمن صلته بأمه، وسرعان ما يدخل سائر اعضاء الأسرة والأصدقاء فى الصورة، وأنه إذا وجد المتعة والإشباع فى علاقته بأمه فالاستجابات الإيجابية التى يتعلمها تجاه أمه تتعرض للتعميم، وتعكس الاتصالات الاجتماعية بينه وبين الناس.

فالأم النابذة قد تتشدد وتعنف طفلها إلى حد أن الطفل يتعلم تجنبها ويعمم هذه الاستجابات، فنجده يتجنب أو ينسحب من العلاقات الاجتماعيه، بما فى ذلك العلاقات بينه وبين الأطفال الآخرين؛ لذلك فهو يجد صعوبات فى تفاعلاته مع أقرانه تكشف عنها المواقف الاجتماعية.

ويؤكد جابر عبدالحميد أن شعور الطفل بالطمأنينة وتشجيع من حوله، حين يقوم بمشروعاته وأعماله وتخفيض استخدام العقاب إلى الحد الأدنى، عندما يستخدم خياله من شأنه أن يحقق نمو شخصيه سوية، لديها إحساس بالمبادأة وتكوين القدرة على اختيار الأهداف الاجتماعية، والمثابرة فى محاولة الوصول إليها فى دور التكوين فى هذه المرحله المبكرة من حياة الطفل .

ومن خلال علاقته الأولى بأمه التى ترعى بحب وحنان ستدفع بطفلها إلى الإحساس بالأمن والطمأنينة تجاه الآخرين خاصة رفاق اللعب، مع أهمية تشجيع الطفل عند القيام بمشروعاته كاللعب وممارسة الهوايات بحرية دون تقيد أو تأنيب كذلك شعوره بالأمن فى تواجده في الاماكن المألوفة مع أشخاص مألوفين؛ أى إن البيئة التى تشبع حاجة الطفل من الحب والعطف والقبول من البيئة التى تشبع حاجته للأمن والطمانينة، عند ممارسته ألعابه وهوايته بحرية ونشاط وتواجده مع الأصحاب.

ويشير **جورج موكو** فى إطار التربية الوجدانية للطفل إلى أن الشعور بالأمن النفسى والطمأنينة يمثل تواجده فى أسرة ، تشبع حاجته من الحب الأمومى والحب الأبوى دون تفريط، وأن جو الأسرة يتميز بعدم تقلقل مزاج الوالدين، وتواجد أم ليست عصبية على الخصوص؛ حيث السلطة التربوية سلطة قوية، يشعر معها بالأمن وتدفعه إلى التكيف الاجتماعى السليم(**جورج موكو ١٩٧٨**).

- ويرى مارتن هربرت أن الأصل الانفعالى لمشكلات الشخصية يتمثل فى عدم شعور الطفل بالأمن ، وأن الطفل غير الآمن يفتقر إلى الثقة ويشعر بالقلق وعدم السلامة، ويبدو عدم الأمن فى شكل الخوف والخجل أو الخشية من الذهاب إلى المدرسة أو التعلق بالآخرين كالتعلق بالأم.

- كما أشار إلى أهمية دور البيئة فى إشباع حاجة الطفل للأمن النفسى، وأن الاطفال الذين يتغلبون على صعوبات الحياة المختلفه بشكل ناجح، هم فى حقيقة الأمر قد أعدوا لمواجهة هذه الصعوبات، وليسوا محصنين ضدها.

- والاطفال الذين يستمرون على قيد الحياة فى عالم قاس يتصفون بالمرونة والاستقلال وتأكيد الذات والمثابرة أكثر مما يتصفون الصلابة والاعتماد على الآخرين والعدوان أو الخوف وعدم المثابرة أو التخلى عن الأعمال بسهولة وهم الذين، يتميزون بحب الاستطلاع القوى للعالم من حولهم.

- كما يرى مارتن هربرت أن هناك تأثيرات أخرى تساهم فى ظهور المشكلات والشعور بعدم الأمن مثل حالات الأطفال الذين نشأوا فى بيوت غير مستقرة خلال السنوات المبكرة من حياتهم ، فهم يكونون أكثر قلقاً من الأطفال الذين ترعرعوا فى بيوت مستقره.

- وإن اساس عديد من مشاعر عدم الأمن الطفولية يكمن فى الانفصال المبكر للطفل عن ملجأ الأمن، الذى يقوم المنزل عموما والأم بشكل خاص بتزويده به.

- وأن الخبرات التى يتلقاها الطفل فى سن صغيرة، وفى جو آمن هى أكثر أهميه من تلك التى يتلقاها فى مستوى أعلى من النضج.

- إن الطفل المتسم بالتوتروالقلق وفرط الحساسية منذ الولادة يمكن أن يصبح راشداً سويا ، ويتمتع بصحبة جيدة من خلال المعاملة الوالدية، التى تتصف بالمحبة والعطف.

وقد يولد الطفل باستعدادات وراثية صحية سليمة، ولكن إذا وجد فى منزل تمزقه الصراعات العنيفه أو تتخذ نحو الطفل اتجاهات تتسم بالبرود أو اللامبالاة والحقد

أحيانا فمهما كانت الطبيعة الوراثية لهذا الطفل.. فإنها تتقهقر فى مثل هذه الحالة بجانب البيئة غير الآمنة (مارتن هربوت ١٩٧٤، ١١٦).

وعلى ذلك، فالبيئة التى تشبع حاجة الطفل إلى الأمن والطمأنينة والحماية فى ظل استقرار ووئام أسرى تجنبه كثيراً من المشكلات الانفعالية التى قد يتعرض لها. كما أن الخبرات التى تقدم للطفل فى سن مبكرة وتشعره بالأمن والطمأنينة تعده لمواجهة الصعوبات فى حياته.

والبيئة التى تشعر الطفل بالطمأنينه والأمن تساعده على أن يتغلب على كثير من المشكلات الموروثة كالحساسية المفرطة وتقلب المزاج.

- وأن الخبرات التى يوفرها الوالدين للطفل تشبع حاجته للأمن والطمأنينة كتواجده مع الأصحاب وممارسة هواياته وألعابه كذلك الصحة الجيدة وتواجده فى أماكن، يشعر فيها بالألفة، تكون مصدراً للشعور بالأمن.

أهمية الاحساس بالأمن لدى الأطفال:

مما تقدم يتضح أن الحاجة إلى الأمن تعتبر خاصية ملازمة للإنسان فى جميع أطوار حياته، ومن ثم ينبغى إشباعها والإنسان ما يزال فى المهد صبياً لان إشباعها يمثل قاعدة ارتكاز لما يمكن أن تكون عليه الشخصية، من حيث الثقة بالذات والقدرة على المبادأة واقتحام المجهول والابتكار، والشعور الوثيق بالهوية والرضا عن الذات والآخرين، ويترتب على عدم إشباع الحاجة إلى الأمن الخوف والقلق، وعدم الاستقرار والتسلط فى الفكر والسلوك والمواقف والاعتقاد.

ويشير عماد الدين إسماعيل إلى أهمية التعلق الآمن فى حياة الطفل بالنسبة للنمو مستقبلا؛ فهو يرى فى تأكيد العلماء أمثال بولبى على أن الأطفال مولدون ولديهم حاجة أولية وهى أن يكونوا بالقرب من آخرين من أفراد المجتمع.

هذه الحاجة ليس لها شكل واحد محدد، يفضله الطفل عن غيره، بل تظهر فى عدة أشكال تختلف من طفل إلى آخر، ومن مرحلة نمائية إلى مرحلة أخرى.

والشخص الذى يستطيع أن يشبع حاجات الطفل المرتبطه بالتعلق بأن يحتضنه ويلاعبه ويحادثه ويبتسم له ويستثير انتباهه، هو الذى يكسب تعلقه به، ويعرف بالتعلق الآمن Attachment security، بينما الذى يقدم للطفل رعاية دون استثارة للطفل كالتغذية والنظافة فقط يعرف هذا بالتعلق غير الآمن.

فقد أوضحت دراسات اينثورث، بل (Ains Worth & Ball, 1973) أن درجة استقلال الطفل ومجال استطلاعه ترتبطان بشكل وثيق بنوعية تعلقه بأمه، فإذا كان تعلق الطفل بأمه من النوع الآمن.. فإنه فى عامه الأول يكون مطمئناً تماماً، وبالتالى يطمئن للبيئة من حوله. والعكس بالنسبة للأطفال الذين لم يحصلوا من أمهاتهم على تعلق غير آمن.

فإذا لم ينجح الطفل فى هذه الفترة فى تكوين علاقة انفعالية اجتماعية وثيقة آمنة مع بعض أفراد مجتمعه (الحاضن على الأخص)، فسوف يستحيل عليه أن يكون الثقه والآمان اللازمين للنمو السوى فى المراحل التالية. وأن سلوك التعلق يخف حدته، عندما يبدأ الطفل فى استكشاف البيئة المحيطة به من ناحية، والتفاعل الاجتماعى مع الآخرين من ناحية أخرى.

فالطفل يستطيع أن يواجه البيئة والآخرين بثقة أمان إذا كانت علاقته بالقائم برعاتيه علاقة آمنة.(محمد عماد الدين اسماعيل ١٩٨٦، ١٥٦).

د. الأمن النفسى من خلال نظريات علم النفس:

الاحساس بالأمن فى نظرية فرويد Freud

ربما كان فرويد أول صاحب نظرية سيكولوجية، تؤكد أهمية الخبرات التى يتعرض لها الطفل فى سنوات الطفولة المبكرة، والدور الحاسم الذى تلعبه فى إرساء الخصائص الاساسية لبناء الشخصية، ويرى أن الشخصية يكتمل القدر الأكبر فيها عند نهاية السنة الخامسة من العمر.

وقد أكد فرويد أهمية المرحلة الفمية والشرجية فى تشكيل سمات الشخصية

للطفل، وان للأم دوراً مهماً فى هذه المرحلة، فإذا أحاطت الأم طفلها بجو آمن، وكانت محبة عطوفة حنونة، كان لذلك أثره البالغ على شخصية الطفل مستقبلاً.(فرج أحمد فرج ١٩٧١).

كما يرى فرويد أن الدوافع التى تعمل على حماية الذات وبقائها تنتج فى ضوء الذات وغريزة البقاء أو العدوان، وإذا أشبعت عنده الحاجة إلى الحب فمعناها الحب والبقاء، وإذا لم تشبع فإن ذلك يؤدى إلى سلوك عدوانى؛ بمعنى أن حاجتهم لم تشبع من الأمن. (سعد جلال ١٩٨٢، ٢٠٦).

وأكد فرويد أهمية دور الأم فى السنوات الأولى، وفى إحساس الطفل بالأمن النفسى فى مراحل عمره الأولى وتأثيره على سمات شخصيته واتجاهاته مستقبلا، كما أكد بعد علاقة الطفل بأمه فى مرحلة مبكرة.

أما ماسلو فيرى أن الإنسان لديه عدد الحاجات الفطرية، وافترض ماسلو أن حاجاتنا مرتبة ترتيباً هرمياً على أساس قوتها، وعلى الرغم أن جميع الحاجات فطرية.. فإن بعضها أقوى من البعض الآخر. وكلما انخفضت الحاجات فى التنظيم الهرمى، كانت أكثر قوة وارتفعت كانت أضعف، وقد وضع ماسلو الحاجة للأمن تلى الحاجات الفسيولوجية مباشرة نظراً لأهمية هذه الحاجة كدوافع مسيطرة. ويعد أشباع حاجات الفرد للأمن تأكيداً على أن الفرد يعيش فى بيئة متحررة من الخطر .(جابر عبدالحميد ١٩٩٠، ٥٨٣، ٥٨٥) .

ويرى ماسلو أن الأمن النفسى مرادف للصحة النفسية (Mentel Health) والصحة النفسية كحالة لاتعنى غياب الأعراض المرضية فقط، بل تعنى أيضًا قدرة على مواجهة الإحباطات، التى يتعرض لها أى قدرته على التوافق الذاتى والتكيف الأجتماعى. وقد أوضح ماسلو أربعة عشر مكونا تحدد مكونات الأمن النفسى، وهى أن :

١ ـ يشعر الفرد بأنه محبوب ومقبول، وأن الناس تنظر له بدفء.

٢ ـ يشعر الفرد بالانتماء والألفة مع محيطه الاجتماعى ، وأنه ذو مكانة فيه.

٣ ـ يشعر الفرد بالطمأنينة وانخفاض مستوى القلق والخطر والتهديد.

٤ ـ يشعر الفرد بأن الحياة سعيدة مليئة بالود والحب والخير.

٥ ـ يدرك الفرد الآخرين على أنهم طيبون، ودودون يحبون الخير.

٦ ـ يثق الفرد فى الآخرين ويتعاطف معهم ويسامحهم ولا يعاديهم.

٧ ـ يتفائل الفرد ويتوقع الخير أكثر من التشاؤم وتوقع الشر.

٨ ـ يميل الفرد نحو السعادة والقبول والرضا أو القناعة.

٩ ـ يشعر الفرد بالهدوء والسكينة والاسترخاء.

١٠ ـ يكون الفرد ثابتا انفعاليا، قليل الصراع والتردد.

١١ ـ يتمركز الفرد حول العالم بدلا من التمركز حول الذات والنزوع نحو الاجتماعية.

١٢ـ يتقبل الفرد ذاته ويحترمها، من خلال شعورة بالقوة فى مواجهة مشكلاته، أكثر من مجرد الرغبة والسيطرة.

١٣ ـ يكون لدى الفرد نقص نسبى فى النزعات العصابية عند المرء، وقدرته على التكيف مع الواقع.

١٤ ـ أن توجد لدى الفرد اهتمامات إنسانية كالتعاون والشفقة والتعاطف والاهتمام بالآخرين.

الإحساس بالأمن فى نظرية اريكسون Erikson

يرى أريكسون أن نمو الطفل يتم فى مراحل، وكل مرحلة يمر فيها الفرد بأزمة، وكل أزمة نفسية اجتماعية لها بعدها الإيجابى والسلبى؛ فهو يرى أن كل مرحلة من مراحل النمو تبنى على حل الصراعات النفسية الاجتماعية السابقة وتكاملها.

وأولى المراحل التى يشير اليها أريكسون الثقة الأساسية مقابل عدم الثقة، وهى المرحلة الأولى من مراحل النمو الثمانية فى العام الأول من عمر الطفل، ويتكون خلال هذا العام لدى الطفل إما الاحساس بالثقة أو الإحساس بعدم الثقة، ويعتقد أن

تكوين الثقة يمثل أساس الشخصية السوية؛ لأنه بناء على تكوين الثقة يستطيع الطفل أن يصنع ثقته فى العالم المحيط به، وأن يدرك المحيطين له كأفراد عطوفين ودودين، مانحين للحب والرعاية وبالتالى يشعر بالأمن والطمأنينة.

وأن إحساس الطفل بالثقة يعتمد على الأم بداية، فالأم التى تقدم الرعاية والحب والقبول والدفء والمودة لطفلها.

هذه الرعاية تمد بالأمن والطمأنينة، وتجعله يشعر بالأمن والطمأنينة فى العالم من حولة ، وينتقل هذا الأحساس إلى بقية الأفراد من حوله كالأب والإخوة والمعلمة والأصحاب والأقارب وغيرهم. (**جابر عبد الحميد ١٩٩٠**).

الإحساس بالأمن فى نظرية كارل روجرز:

يرى روجرز أن القيم المرتبطة بالخبرات والقيم التى تشكل جزءاً من بناء الذات هى فى بعض الحالات قيم، يخبرها الكائن الحى بصورة مباشرة وفى بعض الحالات الأخرى تكون قيماً يستدمجها أو يأخذها عن آخرين، ولكن تدرك بطريقة مشوهة كما لو كانت قد خبرت بطريقة مباشرة.

وأن الطفل يكون صورة إيجابية أو سلبية عن ذاته كما يراه الآخرون، فشعور الطفل بالأمن والطمأنينة من خلال معاملة الآخرين له، خاصة الوالدين، وحبهم له وإشعاره بأنه مقبول لديهم يؤكد إحساسه بالأمن والطمانينة، ويستطيع أن يكون صورة إيجابية عن ذاته ويشعر بالأمن والطمأنينة، بينما إذا لم يتقبل الوالدين قيم طفلهما، فهذا يشعره بتهديد وعدم إحساس بالأمن.

وتؤكد نظرية كارل روجرز على أن الطفل يكون مفهوماً سلبياً أو إيجابياً عن ذاته من خلال صورة الآخرين عنه؛ أى فى علاقاته بالآخرين وتعامله معهم. (**فرج أحمد فرج، ١٩٧١، ٦١٨، ٦٢٢**)

الإحساس بالأمن فى نظرية هارى ستاك سلوفان:

يؤكد سلوفان فى نظريته العلاقات الشخصية المتبادلة أن الحصر هو خبرة التوتر، التى تنتج عن أخطار حقيقة أو وهمية تهدد إحساس المرء بالأمن، وإذا زاد قدرها

خفضت قدرة الفرد فى إشباع حاجاته وأدت إلى اضطراب علاقاته الشخصية المتبادلة. (فرج أحمد فرج ١٩٧١، ١٩١)

ويؤكد هارى أن الطفل إذا كانت علاقاته بأفراد أسرته وأصحابه ومعلمته وأقاربه علاقة قائمة على الحب والمودة والعطف، وأنهم يقبلونه، ويبادلهم هذا الحب والقبول أدى ذلك إلى إحساسه بالأمن والطمأنينة.

الإحساس بالأمن فى نظرية كارين هورنى:

ترى هورنى أن الطفل يحتاج إلى إشباع حاجتين أساسيتين هما الحاجة للأمن Security والحاجة للرضا Stisfaction، وأن الطفل يعتمد على الوالدين اعتماداً تاما لإشباعهما .

كما ترى هورنى أن الوالدين إذا أبديا عطفا حقيقيا ودفئاً نحو الطفل يشبعان حاجته للأمن، ويؤدى بالتالى إلى النمو السوى.

بينما إذا أبديا عدم المبالاة والعداء والكراهية نحو الطفل .. فإن ذلك يؤدى إلى إحباط حاجة الطفل للأمن، وبالتالى يؤدى إلى النمو النفسى غير السوى.

وتعلق هورنى على سلوك الوالدين الذى يقلل من شعور الطفل بالأمن بالشر الأساسى basic - evil ومن هذه الأنماط السلوكية عدم الأهتمام بالطفل ونبذه ومعاداته وتفضيل أخويه عليه وعقابه ظلماً، والسخريه منه وإذلاله والتذبذب فى السلوك إزائه وعدم الوفاء بالوعود وعزله عن الآخرين.

وأن الطفل الذى تساء معاملته بطريقة أو أكثر أو بخبرة أو أكثر، يشعر بعداء اساسى basic hostitiy نحو والديه.

ولسوء الحظ.. فإن مشاعر العداء التى يسببها الوالدين لاتبقى منعزلة، وبدلا من هذا تعمم لتشمل العالم كله والناس أجمعين، والطفل يدرك عند ذلك أن كل شىء وكل فرد يكون خطراً، أو يقال أن الطفل عند هذه النقطة لديه قلق أساسى، يتمثل فى شعور الطفل بالعزلة والوحدة والعجز فى عالم أصبح بالنسبة له عدائى، وأن هذا الاتجاه لا يكون عصابات، ولكن يعد تربة خصبة لينمو فيها العصاب، ولهذا

أسمته «القلق الأساسى». ويمكن أيضا أن تؤدى مجموعة كبيرة من العوامل المتبادلة فى البيئة إلى هذا الشعور بانعدام الأمن النفسى لدى الطفل، وهى التحكم والسيطرة واللامبالاة والسلوك غير المنتظم، وعدم احترام حاجاته وغيرها من اساليب المعاملة الوالدية غير السوية.

وترى هورنى أن الطفل إذا شعر بأنه محبوب حقيقة، فإنه يستطيع أن يتغلب على ما يلقاه من سوء المعاملة لتعرضة للعقاب البدنى بين الحين والأخر، دون أن تترك مثل هذه الخبرات لديه آثاراً مرضية. أما إذا لم يشعر الطفل بأنه محبوب.. فإنه يشعر بالعداء نحو والديه، وهذا العداء سوف يسقط فى النهاية على كل شىء وكل فرد، ويصبح قلقا أساسيا، وأن الطفل إذا كان لديه قلق أساسى فهو فى طريقه لأن يصبح راشداً عصابيّا لا يشعر بالأمن النفسى.

ومما تقدم، نلاحظ أن مفهوم الأمن النفسى فى ضوء النظريات النفسية يؤكد :

١ ـ أهمية السنوات الأولى والمبكرة فى حياة الطفل والخبرات التى يتعرض لها.

٢ ـ أهمية دور الأم فى رعاية طفلها فى مراحل نموه الأولى، فإذا كانت الأم ودودة حنونة صبورة، لاتؤنب الطفل كثيراً .. فإن ذلك يشعر الطفل بالطمأنينة والأمن النفسى.

٣ ـ أن الخبرات السيئة التى يمر بها الطفل لا يستطيع الزمن أن يمحوها، ويكون لهذا الشعور أثر بالغ الأهمية فى نمو شخصيته مستقبلا.

٤ ـ أن الأم لها دور كبير فى إكساب الطفل الثقة بنفسه وبالتالى الثقة فى العالم من حوله من خلال رعايتها، وهى مصدر الأمان الأول له، فالأم التى تحتوى طفلها بالرعاية والحنان والعطف تضع حجر الأساس لبداية إحساسه بالأمن نحو بالبيئة التى تحيط به.

٥ ـ أن العصاب يرجع إلى العلاقات الإنسانية المضطربة لأن أصول السلوك العصابى فى العلاقات بين الوالدين والطفل يرجع تأثيرها إلى السنوات الأولى من عمر الطفل .

٦ ـ إن الإحساس بالأمن لدى الطفل يكون من خلال أسلوب المعاملة الوالديه للطفل، وفى تقبله لذاته وتكوين مفهوم سلبى أو إيجابى عن ذا ته .

٧ ـ يختفى كل تهديد لصورة ذات الطفل، ويصبح بإمكانه أن يبنى ذات صحيحة من خلال إحساسه بالأمن النفسى، الذى تمده به الأسرة.

إن الشخصية تنمو من خلال العلاقات الاجتماعية، فإذا وجد الفرد الحماية والطمأنينة فى الأشخاص الذين يتعامل معهم، فإن هذه العلاقة لا تحمل له تهديداً.

فهو يستمد الأحساس بالأمن من الآخرين، وكذلك يشعرهم بهذه الطمأنينة؛ خاصة العلاقة بينه وبين أفراد أسرته.

ومما سبق يتضح أن النظريات السابقة رغم اختلاف المنظور النفسى لها، إلا أنها أتفقت على أهمية الخبرات الأولى فى حياة الطفل المبكرة وعلى علاقة الطفل بالوالدين والآخرين، وأن البئية التى تشبع حاجة الطفل إلى الأمن النفسى هى البيئة التى يشعر فيها بالطمأنينة والحماية والثقة لتواجده مع أفراد يحبونه ويقبلونه، ويشبعون حاجته إلى الحب والوئام الأسرى والتواجد الأسرى واللعب بحرية وتواجد الأصحاب دون الشعور بالتهديد.

وهذه الآراء تعتبر محكات أساسية، يجب أن تؤخذ فى الاعتبار عند دراسة مكونات الأمن النفسى لدى طفل الروضة.

٢ : المتغيرات المرتبطة بالأمن النفسى وتتضمن:

ـ الاستقرار الأسرى والإحساس بالأمن.

ـ التفكك الأسرى وما يترتب عليه من آثار سيئة.

ـ الطلاق كصورة من صور التفكك الأسرى.

إن الحياة الأسرية والجو العائلى السعيد هو الذى يخلق الإحساس بالأمن النفسى لدى الطفل، وهذا الاحساس يعتبر شرطاً أساسيّاً لانتظام حياة الطفل النفسية واستقرار مشاعره الأجتماعية. ودون هذا الإحساس بالأمن منذ الطفولة المبكرة،

يفشل الطفل فى التفتح والازدهار فى جوانب النمو المختلفة، وهو السياج الذى يحميه فى مواجهته لصعوبات الحياة ،كما أنه يدفع به إلى الإنجاز والعمل والمبادأة والمشاركة والتفاعل البناء.

ويرى الخبراء فى مجال علم النفس أن الاستقرار العائلى يبدو عاملا أساسياً من العوامل، التى يمكن أن تسهم فى شعور الطفل بالأمن النفسى، وبالتالى الصحة النفسية المرتبطة بالأمن النفسى.

أ. الإستقرار الأسرى:

يقصد به (الوئام ا لأسرى) **Family accord**، الذى يتمثل فى شيوع مناخ من الألفة والدفء العاطفى والتعاون والحب والتسامح بين جميع أفراد الأسرة مما يحقق لجميع أفرادها خاصة الأطفال الإحساس بالأمن والطمأنينة. (**حامد زهران ١٩٨٤**)

ويقصد به سيادة الوفاق والوئام فى علاقات أفراد الأسرة، فيما بينهم بحيث يعامل كل منهم الآخرين بحب ومودة بعيدا عن أى تصدع أو شقاق عائلى، مع رضائهم جميعًا عن انتمائهم لأسرهم وإحساس كل منهم بالأمن والإشباع فى هذا الانتماء. (**نبيه إبراهيم سعيد ١٩٨٠**)

فقد أوضحت كارن هورنى **Karen Horney** على سبيل المثال أن الصراعات التى يقع فيها الإنسان يمكن حلها، إذا كان الطفل قد تمت تربيته أو تنشته فى أسرة يتوافر فيها الأمن والثقة والحب والاحترام والتسامح والدفء العاطفى، وهذه الخصائص تضمن إمكانية تنشئة الطفل فى مناخ أسرى صحى وسليم. ويتفق عبد العزيز القوصى مع كارن هورنى عندما ذكر أن الصحة النفسية تبدأ فى المنزل، وهذا يعنى حيوية وخطورة الدور، الذى يستطيع المناخ الأسرى والعائلى أن يشيعه من استقرار عائلى فى توفيرالأمن لأفراد الأسرة.

وتؤكد كل من رمزية الغريب آمال المسيرى وسلوى الملا أن الاستقرار الأسرى ـ الذى يتمثل فى حسن التعامل بين الوالدين وبين الوالدين والأبناء من جهة أخرى، وقيام كل فرد فى الأسرة بدوره تجاه الآخر، ومشاركته الفعلية فى كل ما يصادف

الأسرة من مشكلات، دون ضغط أو اجبار وشيوع التسامح والمحبة بين أفرادالأسرة وعدم التعصب للأفكار يعد شرطاً من الشروط التى يجب توافرها فى جو الأسرة؛ حتى يتسنى لأفرادها الشعور بالأمن النفسى والطمأنينة.

ويرى حامد زهران أن السعادة الزوجية تؤدى إلى تماسك الأسرة، وأن الوفاق والعلاقات السوية بين الوالدين تؤدى إلى إشباع حاجة الطفل إلى الأمن النفسى وتوافقه الاجتماعى. بينما تؤدى التعاسة الزوجية إلى تفكك الأسر، بما يخلق جواً يؤدى إلى نمو الطفل نمواً نفسيا غير سليم، وأن الخلافات بين الوالدين تخلق توترا يشيع فى جو الأسرة؛ مما يؤدى إلى السلوك المضطرب لدى الطفل.

ويتفق محمد على حسن على أن الخلافات الناشبة بين الوالدين تشكل خطراً كبيراً على حياة الصغير وأمنه النفسى؛ إذ إن الشجارالدائم والخلاف المستمر يؤدين إلى اضطراب الأمن والهدوء النفسى فى المنزل، ويحل الشقاق والألم والعداء محل الوفاق والمحبة. وأن الخلاف الدائم المستمر بين الوالدين يحول بين الطفل واستقراره النفسى؛ حيث يعانى دائماً من بالفزع خوفاً على حياته، وكيان هذه الأسرة التى تحتضنه وخوفاً من أن يفترق والده فيفقد أحدهما أو كلاهما.

ويرى كل من محمد رفعت رمضان، وآخرون أن شعور الطفل بالأمن يعد أمراً ضرورياً، فإذا كان ثمة مفتاح يفتح للطفل مغاليق أبواب الحياة السعيدة، فهو ضمان شعوره بالأمن والطمأنينة، وأن مصادر الأمن الرئيسية هى بيته المنزلية.

ويرى كل من أحمد سلامة وعبد السلام عبد الغفار أن الأسرة المستقرة التى تشبع حاجات الطفل فى اتزان، وبما تتميز به من تجاوب عاطفى بين أفراد الأسرة تعتبر عاملاً مهمًا فى سعادة الطفل وآمنة. أما الأسرة المضطربة فهى لاشك تعتبر مناخًا للأنحرافات السلوكية والاضطربات النفسية.

وهكذا نستطيع تلمس كيف أن الأستقرار الأسرى يترك أثره فى حياة الأطفال ونموهم، وكيفية تحقق الأمن والاستقرار النفسى لهم.

وهكذا نرى أن الوئام الأسرى والاستقرار الأسرى يمثلا أساس الشعور بالأمن .

وقد تتعرض الأسرة أحياناً إلى التفكك والتصدع نتيجة الكوارث الاجتماعية كموت أحد الوالدين أو انفصالهما أو تعرض العائل لظروف اقتصادية قاسية، وبالتالى يضطرب جو الأسرة، ويحاط الطفل بجو اجتماعى يشعر فيه بالقلق وعدم الاستقرار؛ حيث يفتقد ثقته بنفسه وبالمحيطين به وقد اختلطت عليه الأمور وبذلك تضطرب علاقاته الاجتماعية داخل وخارج الأسرة. (أمير الأزهرى)

وهذا يقودنا إلى تعرف التفكك الأسرى، كما يراه الباحثون فى هذا المجال:

ب. عدم الاستقرار الأسرى. (الطلاق) كصورة من صور التفكك الأسرى:

أوضحت نور الهدى المقدم (١٩٩٠) أن الأسرة المفككة هى الأسرة التى تحرم من وجود الأب حرمانا كلياً بسبب الطلاق أو حرمانا جزئياً؛ بسبب المشاجرات أو المنازعات الدائمة بين الوالدين بسبب زواج الأب من أخرى.

وذكر محمد على حسن (١٩٧٠)، أن الأسر المتصدعة هى الأسر التى يكون فيها أحد الوالدين أو كلاهما مفقوداً أو متوفياً أو مطلقاً أو هاجراً للمعيشة، التى يعيش فيها الوالدين معاً مع أطفالهم تسودها المنازعات.

ومن الواضح أن هناك تشابهًا واختلافًا فى تعريفات الأسر المفككة لكل منهما، كما لوحظ أيضاً اختلاف المسميات فالبعض يطلق عليها اسم البيوت المحطمة أو الأسر المتصدعة أو الأسر المحطمة والاختلاف فى اللفظ، لا يخرجها جميعاً عن معنى واحد فى التشابه والخصائص، وهى:

ـ حرمان الأطفال من الرعاية المباشرة والدائمة من الوالدين أو كليهما،أما الاختلاف فيكون فى نظرتهم اليه على أنه التصدع الأسرى الناتج عن غياب الأب أو الطلاق أو المنازعات العائلية.

ونعرض مثالا على حالات الطلاق فى أثرها على الطفل من حيث الإحساس بالأمن، كصورة من صور التفكك الأسرى:

فالطلاق طبقاً لإحصائيات المركز القومى للبحوث الأجتماعية، فى ضوء تحديد عدد الزيجات وعدد حالات الطلاق فى الفترة من ١٩٧٢ حتى عام ١٩٩٤، مثل

حالة طلاق واحدة لكل ٤ أو ٦,٥ زيجات، وهذا يوضح لنا مدى حجم المشكلة وما يترتب على الطلاق من آثار سلبية على الأسرة وعلى الأطفال خاصة؛ فالطفل أول من يصيبه الضرر من جراء عملية الطلاق، وما يتركه من آثار سلبية فى نفس الطفل. وقد أشارت دراسة كورتز Kurtz 1993 إلى الآثار لسلبية المترتبة على الطلاق والتى تمثلت فى انخفاض احترام الطفل لنفسه وتقديره لذاته.

كما أشارت دراسات كل من أوشمان (١٩٧٥)، احسان الدمرداش (١٩٧٦) هوك (١٩٩٢)، مازور (١٩٩٢) إلى أن أذى الانفصال (الطلاق) لايفوقه أذى، حيث يعتبر تهديداً دائماً ومتجدداً للإحساس بعدم بالأمن النفسى.

كما ثبت لدى علماء النفس أن الخبرات المؤلمة فى الطفولة تختزن داخل الطفل وتشعره بعدم الطمأنينة والتعاسة، كما أن الطلاق يؤثر على سمات شخصية الأبناء من حيث توافقهم ومفهومهم عن ذاتهم (راوية محمود حسين ١٩٩٧) كما أن المشكلات والإضطربات النفسية لدى أبناء المطلقين أكثر منها لدى ابناء الأسر المستقرة (حسن عبد المعطى ١٩٩٣).

تعريف الطلاق:

الطلاق Divorce

وعرفته صباح عبد العال بأنه لفظ مخصوص، يقر بحكم الشرع والقانون إنهاء العلاقة الزوجية بناءاً على رغبة الزوجين معا أو أحدهما، وبه يترتب على الزوجين إجراءات شرعية وقانونية. (صباح عبدالعال ١٩٩٠، ١٩)

وعرفه عاطف غيث بأنه ترتيب نظامى لإنها علاقة الزواج والسماح لكل طرفيه بحق الزواج مرة أخرى، وهو يشير إلى الانفصال الطبيعى بين الزوجين؛ بحيث لا يغير هذا من العلاقات القانونية التى نجمت عن الزواج. (عاطف غيث ١٩٧٩، ١٣٩)

ويتضمن التفكك الاسرى (الطلاق) كمتغير مرتبط بالأمن أن الطلاق يؤدى إلى:

١ ـ عدم وجود رعاية اجتماعية ونفسية.

٢ ـ عدم وجود القدوة بسبب غياب الأب.

٣ ـ عدم اكساب الطفل القيم والاتجاهات.

٤ ـ عدم التواجد الاسرى وجدانيا يؤدى إلى عدم الدفء العاطفى.

واضطرابات سلوكية وقلق وخوف وتهديد دائم لفقده مصدر الأمان الأول، وهو الأسرة.

الدراسات والبحوث المرتبطة بالأمن النفسى:

يتعرض فيما يلى الدراسات والبحوث التى تناولت الاحساس بالأمن النفسى لدى الاطفال، ثم الدراسات التى تناولت التفكك الاسرى (الطلاق) وعلاقته بالإحساس بالامن النفسى لدى الاطفال.

أولاً: دراسات تناولت الإحساس بالأمن النفسى لدى الأطفال:

١. دراسة ماريون وأخرون .Marion. V., 1988

اجريت هذه الدراسة لقياس الأمن الارتباطى (التعلقى) كدالة لتعلق الطفل بالام بأستخدام (Qtest).

استخدمت هذه الدراسة مقياس Qtest لتميزه بدرجة صدق وثبات عالية لقياس مدى إحساس الأطفال بالامن، من خلال تفاعله مع المواقف الغريبة فى الأعمار من (١ ـ ٣ سنوات)، وهو مقياس يحتوى على بنود للقائم بالملاحظة لتسجيل الخصائص المقبولة اجتماعياً وقد أخذ فى الاعتبار نظرية الارتباط (التعلق) التى تستوجب وجود علاقة بين استجابة القائم بالرعاية الطفل وإحساسه بالأمن النفسى؛ أى إن مقدمى الرعاية للطفل الذين يستجيبون بسرعة أكثر، وبكفاءة أكثر لإشارات الطفل، فإن علاقتهم بأطفالهم تكون أقوى وأفضل.

وفى هذه الدراسة تم قياس درجة فاعلية اختبار Q فى قياس الارتباط (التعلق)، وطبقت الاختبارات على ٣٩ أسرة للاطفال فى عمر سنة ونصف (١٩ طفلاً و٢٠ طفلة) وتم ضبط المستوى الاقتصادى والاجتماعى.

واشتمل اختبار كيو (Qtest) للارتباط الأمنى على ٧٥ بنداً مقسمة إلى تسعة

أبعاد، تمت ملاحظتها خلال (١٠ أيام) عشرة أيام. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين درجات الاطفال على (Qtest) درجاتهم على مقياس الإحساس بالأمن والمسايرة الاجتماعية والرغبة. وقد اعتبر الطفل ذو الدرجة العالية على مقياس الأمن بأنه أكثر أ ستقلالا، واعتبرت الدرجة العالية فى الاجتماعية بأن الطفل كان اجتماعياً بدرجة أقل، وأثبتت النتائج دلالة وثبات مقاييس الأمن والمسايرة الاجتماعية، وكانت الدرجات الأمن ٤٠, ٠ والمسايرة ٠١٤, ٠ الاجتماعية - ٣٢٧, ٠ الرغبة ٤١, ٠.

٢. دراسة فان ايزندورن وأخر Van Izendoorn, 1989:

أجريت الدراسة على (٧٠٠٠ أب وأم) سبعة الآف فرداً من الآباء والآمهات الألمان لحساب صدق وثبات استبيان خصائص الطفل الأمن و الطفل غير الأمن (القلق).. فقد أثبتت نتائج هذه الدراسة أن الشخص غير الأمن يتصف بالابعاد التالية:

١. الصعوبة Difficulltness ويكون مضايقاً:

وهو يشير إلى أن الطفل يصيح ويبكى أو يثير القلق، ويعكس هذا البعد رأى الأم فى درجة صعوبة طفلها ، ودرجة الاهتمام التى يطلبها فكان معامل الثبات هو ٦٩, ٠ ، ع = ٢, ٤، س= ٢, ٢١.

٢. القابلية للتكيف Adaptabilty.

تشير إلى قابلية الطفل وقدرته على التوافق مع الظروف الجديدة (بيئات ـ غرباء)، وتدل الدرجة المنخفضة على الدرجة العالية من التكيف = ٠٨٧, ٠ ، ع = ١, ٤، س = ٧, ١٠.

٣. جدير بالمعانقة Cuddly indicates.

٤. المزاج Temperament (الحالة المزاجية Moodindicates).

تدل على إلى أى مدى يبدو الطفل مرحاً ومهذبًا وتشير الدرجة العالية إلى مزاج مكتئب.

٥. المثابرة:

المثابرة تعكس طاعة الطفل وسهولة اقتياده وتمت مقابلة الاطفال فى حجرة اللعب (Play room) لقياس نوعية الارتباط بالأم والطفل فى ٨ مواقف غريبة متتالية، واستمرت لمدة ٣ دقائق لكل موقف، وكان الطفل يواجه بيئة غريبة مع شخص غريب مع شيئين فاصلين بينه وبين القائم بالرعاية. وتم تسجيل سلوك الطفل على ستة مقاييس مقننه.. هى: الاقتراب proxmety، والسعى للاتصال Contactseeking، والاستمرارية فى الاتصال Maintenance of Contact ، والمقاومة Resistance، والتجنب Avoidence، وسلوك البحث Search Behovior، وأقصى تفاعل Dis-tance Interaction.

وتم تصنيف السلوك الملاحظ إلى متجنب يقلق - آمن - مقاوم بقلق، وقام إثنان من الملاحظين بتسجيل ١٥ موقفاً غريباً تم تسجيلها بالفيديو، وكانت قيمة الصدق والثبات عالية ٧٨, ٠ معامل الاتفاق ٩٣, ٠ وتم تصنيف العلاقة بين الأم والطفل على أساس سلوك التفاعل والبكاء والحوارات العائلية.

كما تم حساب ثلاث متغيرات، هى: سلوك التعلق والسعى إلى الاقتراب والمحافظة على الاتصال.

وقد أمكن تعريف استجابة الأم فى قدرتها على الإدراك والتفسير بدقة للإشارات الضمنية فى سلوك الطفل، والاستجابة لها على نحو عاجل (خلال ١٠ جلسات). وقد طلب من الأمهات أن يلعبن مع أولادهن، وأن يتصرفوا كما لو كانوا فى المنزل وتم تسجيل الجلسات على شريط فيديو. وقد قام الملاحظون بتسجيل الملاحظات، وتم تقنين الاستجابة واعتبرت الدرجة العالية على هذا المقياس درجة استجابة عالية.

وأوضحت النتائج انه لا يوجد علاقة ارتباطية بين درجات الأمن والاقتراب أو المقاومة أو التجنب أو السعى للاتصال أو المحافظة على الاتصال، طبقاً لما تم تسجيله فى المواقف الغريبة.

وكانت استجابة الأمهات الأطفال ذوى الاحساس بالأمن دالة إحصائياً عن استجابة أمهات الاطفال القلقين.

كما أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الطفل الذى يمكنه التفاعل مع المواقف الغريبة أكثر أمناً.

كما أبرزت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتى الأمن والقلق بالنسبة لدرجاتهم على مقياس الحالة المزاجية المتمثلة فى :

(الصعوبة ـ التكيف ـ إغراء العناق ـ المثابرة ـ المزاج) ولم يظهر لجنس الطفل تأثير واضح أو للحالة الاقتصادية الاجتماعية، كما ارتبطت المقاومة بالمثابرة، وهذا يوضح أن الطفل كلما كان مثابراً وغير مطيع فإنه يظهر ميلاً للمقاومة أثناء تواجده فى الموقف الغريب.

وأظهرت النتائج كلما كان الطفل ذا قدرة كبيرة على التكيف للموقف الصعبة الجديدة فإنه، يكون أكثر أمناً. وكلما كان الطفل أكثر ميلاً للمعانقة، كان غير آمن.

٣. دراسة تينى وأخرون .Teti, el (1991)

اهتمت هذه الدراسة بالإحساس بالأمن بين الأطفال ما قبل المدرسة، والتعلق الأمومى فى إطار التفاعل الاجتماعى والضغوط الوالدية، وأجريت هذه الدراسة على الاطفال فى أعمار من ٤ - ٥ سنوات، وحسبت الدرجات على مقياس الإحساس بالامن، ومقياس لضغوط الوالدية.

وأثبتت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الإحساس بالأمن لدى الأطفال، والدرجة المرتفعة من حساسية الأم ومرونتها وتأثيرها، وقدرة التفاعل الاجتماعى من جانب الطفل نحو الأم.

وتمت ملاحظة الأطفال من خلال اللعب الحر. كما ارتبطت درجات الأطفال على مقياس الإحساس بالامن بمستويات الضغوط الوالدية.

وتبرز النتائج أن إحساس الطفل بالأمن يرتبط ارتباطًا وثيقاً بالعلاقة بمقدم الرعاية

(Caregivers). كـما أن الاطفـال الذى ينسبـون إلى أمهـات عاطفـيات حـساسـات يكونون أكثر إحساساً بالأمن عن الاطفال الـذين ينسبون إلى أمهات رافضات ولسن على درجة عالية من الحساسية .

وقـد أظهرت الدراسـة أن الأطفـال ذوى الإحسـاس بالأمن أقـدر على التفـاعل الاجتماعى والتـعاطف، والذى ظهر فى تفاعلاتهم مع من يقوم بالـرعاية المباشرة لهم والراشدين والغرباء والأقران من الاطفال، وأوضحت النتائج أن الأمن لدى الأطفال الاكبر سناً يرتبط بالاستقلالية.

أما بالنسبة لقياس الضغوط الوالدية، فـقد استخدم لذلك نموذج يتألف من بعدين أسـاسيـين: الأول، خاص بالطفل، ويتكون مـن ١١ عبـارة (للتكيف) مثـال: الطفل يغضب لأنفـه الأسباب.، والثـانى يتكون من ٧ عبارات مـثال (الطفل لا يبتـسم مثل بقية الأطفال، والطلبات (٩ عبارات) مثال: إن طفلى يسبب لى مشاكل كثيرة أكثر مما كنت أتوقع، والمزاج العام يقاس من خلال خمس عبارات مثال: طفلى يبكيأ اكثر من مـعظم الأطفـال، والنشاط الـزائد يتكون من ٩ عـبارات (مـثل : طفلى غـيـر منظم) ومسـاعدة الآباء تتكون من ست عبـارات مثال: أن طفلى كلمـا فعل شيـئاً من أجلى يسعـدنى به ـ ويتكون العنصر الخـاص بالآباء من سبعـة أبعاد، مـتمثلة فى الإحـباط والكآبه، ويتكون من ٩ عبارات مثال: طفلى يتمتع ويرقص ويغنى بالموسيقى.

وكانـت النتائج بالنسـبة للمـجمـوعة الآمنة مـرتبطة ارتباطاً دالاً وقـوياً بالسلوك الاجتماعى.

أما الضغوط الوالدية، فقد كان لها تأثيـر سلبى على أطفال أمهات هذه المجموعة، وكان سلوك الأطفـال تجاه أمـهاتهم أكثـر مقـاومة وعنف، وأن الامهـات التى تتميز بالأمومه والحساسية كن أكثر الأمـهات إحساساً بالأمن، وأطفالهن أقل شراسة وعنفًا فى سلوكهم.

كما أوضحت المقاييس التى طبـقت على مجموعة Q، مجمـوعة PSI اليابانية أن سلوك الأطفـال مرهون بعـلاقتـهم بأمهـاتهم، وأن الاطفال الذين لا يعـتمـدون على انفسهم يعانون من المشاكل.

٤. دراسة باسمان وآخرين Passman, and Ather 1974.

تهدف هذه الدراسة معرفة تأثير تعلق الطفل الآمن بشخص ما (الأب أو الأم أو غيرهما) وتعلق الطفل تعلق أمن بجماد (بطانية مثلاً) يؤثر على عاطفة الطفل وتعلم مهمة تمييز.

وتكونت عينة الدراسة من ٦٤ طفلاً، يبلغون من العمر٢ ,٣ سنوا،ت وصنفوا إلى مجموعات) غير المتعلقين أو المتعلقين تعلق آمن بالأمن، أو المتعلقين ببطانية) وأعطيت لهم مهمة اشتراط ـ انطفاء (كف) ـ إعادة اشتراط بسيطة فى بيئة لعب مألوفة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الاطفال فى المجموعات ذات التعلق البشرى أو الجماد كان أداؤها على مهمة التميز أفضل بصورة دالة من الأطفال، الذين لم يتوافر لديهم أى تعلق ـ كما ان الأطفال الذين لديهم موضوعات التعلق تُعَوِّد الاطفال من سن (٢) وثلاث سنوات على بيئة مألوفة.

إن وجود شخص آدمى (إنسان) يتعلق به الطفل تعلقًا آمنًا، يساعد الطفل على التكيف مع هذه البيئة غير المألوفة لدى الطفل لأن التعلق بعطى للطفل؛ إحساساً بالأمن النفسى.

٧. دراسة ولبو وآخرين WOL, pow, and Others 1991

هدفت هذه الدراسة معرفة أثر وجود الوالدين فى تفاعلات الأطفال الاجتماعية فى مرحلة ما قبل المدرسة.

تكونت عينة الدراسة من أطفال ما قبل المدرس فى روضتين، من سن ٣- ٤ سنوات، وكان متوقعاً أن الأطفال المتعلقين تعلقاً امناً سيكتشفون بيئتهم عند وجود الوالدين بصورة أشمل وأكثر مهارة عن وجود أحد الوالدين بالنسبة إلى الأطفال المتعلقين بشكل غير آمن.

واشترك الأباء والأمهات فى الفصول يوماً واحداً فى الاسبوع. وتم جمع بيانات عن تفاعلات الأطفال الاجتماعية أثناء اللعب الحر، عند وجود أحد الوالدين، وكذلك عند غيابه، وكذلك ملاحظة العلاقات بين الوالدين والطفل، والمقيدين

بالروضة كل الوقت فى برنامج يومى مدته ٣ ساعات. أشارت النتائج إلى أن الأطفال اشتركوا فى لعب عالى المستوى، ولعب أكثر انخفاضاً فى المستوياً اثناء اللعب الحر فى الأيام، التى كان يعمل فيها احد الوالدين فى الروضة.

بدأ الاطفال اللعب مع الرفاق فى وجود أحد الوالدين ، بصورة أقل منها فى غياب أحد الوالدين.

كما عبر الأطفال عن عاطفة سلبية أكثر وقضوا وقتًا أقل بالقرب من الكبار، عند وجود أحد الوالدين (فى الروضة).

ان هذه الدراسة تؤكد أن التعلق الآمن للطفل فى الشهور الأولى من حياته يكون بمثابة عوامل تصدى للطفل، يتحصن بها للمستقبل وعند تعرضه لخبرات فى حياته كتواجده فى الروضة وفى اللعب الحر مع أقرانه دون الحاجة لتواجد الكبار معه؛ فالتعلق الآمن يعطى للطفل ثقة فى نفسه وفى العالم من حوله.

٨. دراسة سويس واخرين ١٩٩٢ Suess, G.J and Others.

تهدف الدراسة معرفة تأثير تعلق الطفل بالأم والأب على تحسين التكيف لدى طفل الروضة.

وتكونت عينة الدراسة من أطفال فى سن (٥ سنوات) وقد صنف الاطفال تبعًا لتعلقهم بالام والاب، منذ كان عمرهم سنة أو سنة ونصف، والأدوات المستخدمة فى البحث كانت الملاحظة واختبار للإدراك الاجتماعى فى سن ٥ سنوات.

دلت النتائج على أن تعلق الطفل بالأم فى فترة ١٢، ١٨ شهر ينبئ بالمهارة الاجتماعية والتكيف الاجتماعى لدى طفل ما قبل المدرسة بقوة، اكثر من التعلق بالأب أو التعلق بالأم والأب.

ويقصد هنا بالتعلق هو التعلق الآمن Attachment Security، وهو التعلق فى الشهور الأولى من عمر الطفل فى سن ١٢، ١٨ شهر، وان هذا التعلق يعتبر منبئًا لما ستكون عليه علاقته الاجتماعية مستقبلاً.

٩- دراسة ينج بلاد وأخرون Young Blade and Others 1993.

تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التعلق الآمن لدى الطفل بالوالدين، وفكرة الصداقة وملاحظة سلوك الصداقة فى سن ٥ سنوات.

تكونت عينة الدراسة من ٧٣ من الأطفال، ويتم ارتباطهم بتجاه الام بإجراء مواقف غريبة وقوية لمعرفة تعلقهم الآمن بالأم عندما كانوا فى سن ١٢ شهراً، وتجاه آبائهم فى سن ١٣ شهراً، وفى سن ٥ سنوات.

تمت ملاحظة اللعب مع الأصدقاء المقربينا وأوضحت النتائج أن عينة الأطفال التى لديها إحساس بالأمن نتيجة لعلاقة التعلق الآمن الموجودة بين الاطفال وآبائهم منذ فترة مبكرة من العمر يكون الطفل مرتبطًا بطريقة ايجابية مع مفهوم الصداقة وشخصية الأصدقاء وعلاقته بهم وسلوكه معهم.

١٠.دراسة هاريسون وآخرين Harrison, 1996.

هذه الدراسة تعتمد على أن الأطفال الذين ينالون الرعاية فى سن مبكرة ويتميزون بالإحساس بالأمن، أو التعلق الآمن نتيجة لعلاقة الطفل بأمه، وان الطفل ذا التعلق الآمن أكثر قدرة على المناظرة والتكيف الاجتماعى.

وتكونت عينة الدراسة من ١٣٥ طفلاً من عينات أقل إحساسًا بالامن أو أقل فى التعلق الآمن من حيث علاقته بأمه وفى تكيفهم الاجتماعى فى سن سنتين ونصف، وهؤلاء الأطفال هم من تلقوا الرعاية من الوالدين أو غير الوالدين، وأحضرت خلال مقابلة الآباء وسؤالهم عن الأطفال فى سن الطفولة من ٦ , ٢ سنة ـ ٣٠ شهراً.

وقيست المواقف القوية والغريبة بطريقة M. Ain Sworth and Ather

وتم قياس مستوى الأطفال فى التفاعل الاجتماعى مع البالغين ومع الأقرباء اثناء اللعب الحر،ومع أطفال معروفين لديهم فى مثل سنهم وكانت القياسات مبنية على الملاحظة.

وأوضحت النتائج أن العينة الممثلة، ومن يتميزون بقلة المخاطرة والتعلق الآمن

للرضيع بالأم والخبرات المبكرة بالعناية بالطفل.. كل هذه العوامل لا يمكن التنبؤ بها ولا تكفى للتنبؤ بالتكيف الاجتماعى. وقد أرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن شكل التفاعل الاجتماعى للطفل فى سن (٥, ٢) سنة غالباً تتأثر بفترة النمو التى يمر بها الطفل، واستنتج الباحث من الدراسة أن تحسين الرعاية أو وجود أو غياب الأم، عدد الاطفال فى الأسرة له تأثيره على تكيف الطفل الاجتماعى.

تعقيب على الدراسات التى تتعلق بالأمن النفسى لدى الاطفال والمتغيرات المرتبطة به

أوضحت الدراساتت السابقة أن الإحساس بالأمن النفسى مرتبط بالعلاقة بين الأم والطفل، وما تقدمه من رعاية للطفل، فكلما كانت علاقة الطفل بأمة قائمة على الحب والعطف والمودة والتفاعل والمشاركة مع الطفل فى لعبة واستشارته فى اللعب معه ومحادثته والربت والعناق.. كل هذا يجعل الطفل يشعر بالإحساس بالأمن النفسى، من خلال هذا التعلق الآمن Attachment Security وان هذه الدراسات اوضحت ان الاحساس بالأمن منذ مراحل عمرية مبكرة يساعد الطفل على التكيف الاجتماعى أوتمنحه الاطمئنان إلى الآخرين كما أنه يطمئن إلى الاماكن غير المألوفة مثل دراسة باسمان ١٩٧٤، محمد إبراهيم عيد ١٩٩٢، تيتى ١٩٩١، سويس ١٩٩٢.

كما أكدت بعض الدراسات أهمية العلاقة بين الطفل وأسرته فى إحساسه بالأمن (علاء كفافى ١٩٨٩).

دراسات تناولت علاقة التفكك الأسرى بالاحساس بالأمن:

(١) دراسة ستانلى واخرين Stanley and other:

وتهدف هذه الدراسة دراسة تأثير غياب الأب على مهارات حل المشكلة الاجتماعية والتوافق الشخصى والاجتماعى لدى الأطفال الروضة وتأثير غياب الأب على التكيف الأجتماعى للأطفال، وقد تكونت عينة البحث من أطفال الروضة فى مراحل عمرية تتراوح ما بين ٤ -٥ سنوات، ومقسمة إلى مجموعتين (١٣) ذكراً

و(١٢) طفلة من أسـر غـائبة الأب، (١٣) ذكـراً و(١٢) طفلة من الاناث الموجـودى الأب وقد تم استخدام اختبار حل المشكلة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة .

وأظهرت الـنتائج أن الأطفال الـعاديين قد أظـهرو تحسنًا فـى سلوكهم التـوافقى وتكيفهم الاجتماعى عن الأطفال المحرومين.

(٢) دراسة جوزيت جورج عبدالله ١٩٨٨

وتهدف الـدراسة أثر تغيـب الأب فى مرحلة الطفـولة المبكرة على النمو العـقلى والشخصى والاجتماعى والدراسة المتعمـقة لشخصية الطفل، وأثر حرمان الطفل من الأب على النمو العـقلى والشخصى، واشـتملت عينة الدراسـة على عينة مكونة من ١٢ أسرة، وتشترك فى بعدين أساسيين ، وهما:

تغيب الأب وذلك بسبب (الوفاة ـ السفـر ـ الطلاق)، وكذلك تشتمل هذه الأسر على طفل أو طفـلة. وقد اسـتخـدم البـاحث الأدوات، وهى: المقـابلة الشـخـصـيـة والملاحظة واخـبتار تفـهم الموضوع وأخـتبـار وكـسلر بليـفـو للذكاء وقد أسـفرت نـتـائج البـحث عن أن حرمـان الطفل من الأب يعـوق نموه العقلـى، كمـا أكـدت الدراسـة أن وجود بديل للأب لا يؤثر فى النمو العقلى لديه، ووجدت أن الاتجاهات السيكوبـاتية على الذكور أكـثر من الإناث المحـرومين من الأب نفسـياً ، والشـعور بالذنب والعلاقات الاجـتماعية غـير السـوية مع الإناث أكثر من الذكـور المحرومين من الأب.

(٣) دراسة مازيور Mazur 1992

وتهدف معـرفة الآثار السلبية للطلاق وعلاقـة الأم بالطفل، وتوضح هذه الدراسة ما يدفعه الطفل نتيجة للطلاق والتنبؤ ـ السلوك النفسى للأطفال.

وقد تمت دراسة درست حالة ٣٨ أمًا من الأمهات المطلقات وأطفالهن ما بين سن ٨ - ١٢ سنة ولم يتزوجوا مرة أخرى.

والأمهات منهم أمهات تقدم الرعاية لأبنائها والآخريات لايقدمن أى رعاية لأطفالهن، ووجدت علاقة دالة على مقياس Negative Cognitive errors، وأن هؤلاء الأمهات يعتبرون أطفالهم منبوذين، كما أنهن يقدمون مساعدة أقل لأطفالهن بالنسبة للأمهات الأخريات أو لا يقدمن أى إعانة لهم.

- كما وجد أن زيادة عدم انضباط سلوك الاطفال له علاقة بتقارير الأمهات.
- كذلك كانت مقاييس الأطفال كانت دالة وموجبة وقاست (احترام النفس - الاعتماد على النفس - التفاؤل بالمستقبل)، وأن هناك علاقة دالة مع أمهاتهم على ما تقدمه الأمهات لأطفالها من مساعدة وحل مشكلاتهم.
- كما أوضحت النتائج أن علاقة الطفل علاقة غير تعاونية ومنبوذة، وأنها علاقة غير سوية. ويرجع ذلك إلى الضغط النفسى نتيجة الطلاق.
- كما أن علاقة الطفل بالأم تعطى الطفل الإحساس بالأمن النفسى ضد ضغوط الطلاق، بطريقة أقل تهديداً أو أكثر تكيفًا.
- فى هذه الدراسة كانت النتائج تؤكد أن للطلاق آثار سلبية على الأمهات خاصة من تعول الطفل بمفردها، وأن الضغوط النفسية لطلاق تؤثر على علاقة الأم بطفلها، وهذه العلاقة تكون غير سوية بين الطفل وأمه؛ مما يجعل أطفال هؤلاء الأمهات فاقدى الأحساس بالأمن النفسى.

(٤) دراسة كيرتز وآخرون Kwrtz 1993

تهدف هذه الدراسة إلى تأثير عوامل التصدى لدى الأطفال بعد الطلاق لدى الأطفال فاقدى الرعاية الوالدية.

تكونت العينة من ٣٥ أسرة لطفل فاقد الرعاية الأبوية بعد الطلاق، واعتمدت الدراسة على الزيارات المنزلية والاستبيانات والاستخبارات للقياس.

وكانت أعمار الأطفال فى سن ما قبل المدرسة من ٤ - ٦ سنوات، وكانوا يقضون هذه الفترة مع أب أو أم واحدة نتيجة لهذا الطلاق، ودرست هذه الدراسة العلاقة بين

عوامل التصدى للأطفال بعد الطلاق وهى (احترام الذاتSelfsteem، تقدير الذات أو كفاءة الذات Self- efficacy) وكذلك شملت الزيارات أثر الخلافات بين الأباء ومشاهدة الأطفال لها.

وأوضحت النتائج أن هناك علاقة موجبة دالة بين فترة الزيارة للآباء، واحترام ذات الطفل، ولكن لا توجد علاقة بين أغراض الزيارة تقدير الذات. كما كشفت أن زيادة الزيارات للأطفال فاقدى الرعاية الوالدية تؤيد وجهه نظر الأطفال لقيمتهم الشخصية. ولكن على الرغم من ذلك فإن احترام الأطفال لأنفسهم ليس دالاً مع تكرار الزيارات، وذلك ربما لسبب الخلافات الاجتماعية فى المناخ العائلى.

(٥) دراسة عفاف دنيال ١٩٩٣

هدفت تعرف أنماط الرعاية الأسرية لأطفال المرحلة الأبتدائية بعد الطلاق، وعلاقتها بتوافقه من النفسى والاجتماعى على عينة مكونة من ٥٠٠ طفل وطفلة، من سن ٦ -١٢ سنة، ومنهن ٢٥٠ يعيشون داخل الأنماط المختلفة من الرعاية بعد الطلاق، و٢٥٠ يعيشون مع كلا الوالدين مستخدمين مقياس الشخصية للأطفال إعداد عطية هنا ١٩٦٥، واستمارة الوضع الاجتماعى والأقتصادى، إعداد عبد العزيز الشخصى ١٩٨٨، واستمارة تعرف أنماط الرعاية الأسرية السائدة التى يعيش فيها الأطفال بعد طلاق الوالدين إعداد الباحثة، والمقابلة الشخصية عن طريق الزيارات المنزلية والوثائق والسجلات المدرسية .وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية:

- أن درجات الأطفال المنتمين إلى نمط رعاية الجد أو الجدة لأحد الوالدين كانت أفضل من بقية الدرجات.
- وتؤكد هذه الدراسة أن الأطفال ينالون رعاية الجد أو الجدة، دون التعرض لخلافات الوالدين، وبعيداً عن مشاكل الأباء.

(٦) دراسة حسن عبدالمعطى ١٩٩٣

هدفت الدراسة تعرف الفروق فى المشكلات النفسية بين أبناء المطلقين وأبناء الأسر المستقرة، وكذلك تعرف ترتيب المشكلات النفسية الأكثر شيوعاً بين ابناء المطلقين، وكذلك تعرف أثر برنامج إرشادى على تخفيف حد المشكلات النفسية

لأبناء المطلقين، على عينة مكونة من ١٨٢ طفلاً وطفلة من الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسى، وتمثل أبناء المطلقين، والمجموعة الثانية مكونة من ١١٧ طفلاً وطفلة يمثلون أبناء الأسر المستقرة، واستخدمت أدوات ومقاييس المستوى الأجتماعى والاقتصادى، واختبار الذكاء المصور، واستبيان المشكلات النفسية للأطفال والمراهقين من إعداد الباحث.

وأوضحت النتائج وجود فروق بين أبناء المطلقين وأبناء الأسر المستقرة فى جميع المشكلات النفسية، وكان أبناء المطلقين أكثر إحساسًا لهذه المشكلات. كما وجد أن ترتيب المشكلات النفسية لدى الأبناء المطلقين على النحو التالى: الكذب ـ السرقة ـ العزلة ـ الاكتئاب ـ الغضب ـ الغيرة ـ ضعف التحصيل الدراسى ـ الشعور بالنقص ـ الهروب، وكانت أولى المشكلات، هى: القلق ـ العدوان ـ الخوف ـ الجنس ـ التدخين ـ الإدمان.

ومن عرض الدراسات السابقة يتضح أن:

١ ـ أغلب الدراسات أوضحت الآثار السينة التى يتركها الطلاق على الأطفال، ومنها: عدم توافقهم الشخصى والاجتماعى، وأثر غياب الأب والأم على النمو النفسى، وتأثيره السلبى على شخصية الطفل.

٢ ـ أن غياب الأم أكثر ضرراً للطفل من الأب فى مرحلة الطفولة المبكرة. كما أوضحت دراسة كيرتز ١٩٩٣ الآثار السلبية للطلاق فى تقدير الطفل لذاته واحترامه لنفسة، وكذلك الأثر العميق فى نفوس الأطفال لما يرونه من خلافات زوجية ومشاهدتهم لهذه الخلافات.

٣ ـ يتعرض الأطفال للإهمال وعدم الرعاية نتيجة للضغوط النفسية، التى تقع على المطلقين.

٤ ـ أن الإحساس بالأمن النفسى للطفل متوقف على العلاقة بين الطفل والوالدين أو مقدم الرعاية ،فإذا كانت هذه العلاقة قائمة على الحب والمودة والعطف والمشاركة والتفاعل بين الطفل ووالديه والأم على وجه الأخص، أشبعت حاجة الطفل إلى الأمن النفسى .

٥ ـ أن هناك علاقة بين الاستقرار الأسـرى، المتمثل فى شيوع مناخ من الحب والمودة والعطف والبعد عن المنازعات الأسرية والاحساس بالأمن النفسى لدى الطفل.

وهذه المتغيرات المرتبطة بالأمن النفسى، استطاعت إحدى الدارسات استـخدامها فى تصميم مقياس لقياس الإحـساس بالأمن النفسى لدى أطفال ما قبل المدرسة(*) بمشاركة مؤلفة الكتاب وبإشرافها. وتضمن المقياس الأبعاد التالية:

البعد الأول : الوئام الأسرى، وتشتمل على العبارات التالية:

أكون مطمئنًا:

١ ـ لما كلنا فى البيت بنخاف على بعض.

٢ ـ لما بنساعد بعض.

٣ ـ لما بنحب بعض.

٤ ـ لما بنضحك مع بعض.

٥ ـ لما بلعب مع أخواتى.

٦ ـ لما بنتفسح مع بعض.

٧ ـ لما يكون بابا وماما متفاهمين.

٨ ـ لما يكونوا مش متخانقين.

٩ ـ لما يكونوا مش متخاصمين.

١٠ ـ لما أعمل حاجة غلط وماما تسامحنى.

١١ ـ لوكسرت حاجة وماما متزعقليش.

١٢ ـ لو ساعدت ماما فى شغل البيت.

١٣ ـ لما أسمع كلام ماما.

١٤ ـ لما ماما تسمح لى أخرج أتمشى لوحدى قريب من البيت.

(*) د. زينب سليم متولى (١٩٩٨): دراسة لبعض ا لمتغيرات المرتبطة بالأمن النفسى لدى أطفال ما قبل المدرسة، ماجستير بمهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس.

البعد الثانى : التواجد الأسرى:

أكون مطمئنًا:

١ ـ عشان ماما بتخرج معايا وتشترى لى طلباتى.

٢ ـ لما بابا يوصلنى للمدرسة.

٣ ـ لما ماما تدينى حاجة حلوه علشان بساعدها فى البيت.

٤ ـ علشان عندى ماما وبابا.

٥ ـ علشان لما تكون ماما فى البيت مفيش حرامى بيدخل الشقة.

٦ ـ علشان بابا بيلعب معايا الكورة أو يتفرج معايا على التليفزيون.

٧ ـ لما تكون ماما معايا وأنا بذاكر.

٨ ـ علشان بابا جاب لى لبس جديد.

٩ ـ علشان بابا أو ماما بيفسحنى ويودينى النادى.

١٠ ـ لما بابا يساعدنى فى عمل الواجب.

١١ ـ لما بابا وماما يكونوا معايا فى البيت.

البعد الثالث: التواجد فى مكان مألوف:

أكون مطمئنًا:

١ـ لما أكون فى البيت مع ماما وبابا وأخواتى.

٢ ـ لما يكون الباب مقفول بالمفتاح أو الترباس.

٣ ـ علشان بروح النادى مع أخويا.

٤ ـ فى النادى علشان يلعب مع اصحابى.

٥ ـ فى الشارع ومعايا ماما وبابا.

٦ ـ لما حد من قرايبنا يزورنا فى البيت.

٧ ـ لما المدرسة ما تغبش من الروضة.

٨ ـ لما المدرسة تكون معايا فى الفصل.

البعد الرابع : تواجد الاصحاب واللعب معهم.

أكون مطمئنًا:

١ ـ لما ألعب مع أصحابى فى الفسحة .

٢ ـ لما بنضحك مع بعض.

٣ ـ لما أصحابى بيحبونى.

٤ ـ لما اصحابى بيدفعوا عنى مع الأولاد الآخرين.

٥ ـ لما أصحابى مش بيتخاصموا كتير.

٦ ـ لما نكون أنا وأصحابى بنحب بعض.

٧ ـ لما ماما وبابا يسمحوا لى العب مع اصحابى.

٨ ـ لما يكون أصحابى طيبين ومش بيضربونى.

٩ ـ لما يكون اصحابى محدش بيعمل شقاوة ولا دوشة.

البعد الخامس: الالتزام الدينى:

أكون مطمئنًا:

١ ـ لانى باكون قريب من ربنا.

٢ ـ لانى باقرأ قران.

٣ ـ لانى مابأذيش حد.

٤ ـ لانى ما بأكذبش على حد.

٥ ـ لان اللى بيصلى حيروح الجنة.

٦ ـ لان ربنا بيقبل دعائى.

٧ ـ علشان بروح مع بابا الجامع.

٨ ـ لانى بابقى هادى فى الصلاة.

٩ ـ علشان بحب كتاب ربنا.

١٠ ـ علشان بساعد اصحابى لما يطلبوا منى حاجة.

البعد السادس : الصحة الجيدة:

أكون مطمئنًا.

١ ـ لما ألعب وأنا مش تعبان.

٢ ـ علشان بأعمل كل اللى انا عاوز من غير تعب.

٣ ـ لما ماما تجيب لى الأكل اللى بحبه علشان صحتى تكون كويسه.

٤ ـ لأنى بأصحى من نومى فى نشاط.

٥ ـ لأن ماما بتسمح لى ألعب.

٦ ـ لأن مش باروح للدكتور.

٧ ـ لما أكون مش تعبان وأنا برسم.

٨ ـ لأن بابا يقول حفسحك واصحى من النوم فى نشاط كويس.

٩ ـ لأن بنام كويس وأصحى نشيط.

البعد السابع: الحرية فى الألعاب وممارسة الهوايات:

اكون مطمئنًا:

١ ـ لأن بابا وماما بيسمحوا لى بالعب بالمكعبات.

٢ ـ بعد ما أخلص الوجب ارسم ومحدش بيشخبط فى كراسى ويكسر ألوانى.

٣ ـ لأن ماما متزعلش وأنا بلعب.

٤ ـ لأن ماما بتسمح العب فى النادى.

٥ ـ لأن بأرسم إلى أنا عاوزة.

٦ ـ لأن محدش بيزعجنى أو يضايقنى.

٧ ـ لأن ماما تتركنى اتفرج على أفلام كرتون ومتقولش إقفل التليفزيون.

٨ ـ لأنى بأغنى والمدرسة ما تشخطش وتزعق فى .

٩ ـ لما أصلح لعبتى ماما تزعقش.

١٠ ـ عشان ماما بتخلينى ألعب ومش بتقول ذاكر.

١١ ـ علشان محدش زعلان أنى بلعب وبعمل صوت باللعب.

البعد الثامن : الأم الحنون:

أكون مطمئنا:

١ ـ لما ماما تكون بتشتغل فى البيت وأطب منها لعبى وتحضرها لى.

٢ ـ لما ماما ما تزعلش منى وتكون رايحه الشغل وأنا عايز منها حاجه.

٣ ـ لما ماما توعدنى بفسحه فى يوم أجازة.

٤ ـ لما ماما تحكى معايا شوية وتكون مش بتشتغل فى البيت.

٥ ـ لما ماما متزعقش معايا لما اسالها أى سؤال.

٦ ـ لما ما ما تسمع لى وأنا بحكى لها عن أصحابى.

٧ ـ لما ماما تحكى لى قصه او تقرا لى مجله.

٨ ـ لما ماما تكون سعيدة وأنا بساعدها فى شغل البيت.

٩ ـ لما ماما تحبنى علشان أنا مش بعمل حاجة تزعلها.

ثانياً: الحاجة إلى الانتماء لدى الأطفال:

تشكل الحاجة إلى الإنتماء إحدى الحاجات الأساسية التى يجب إشباعها، وبصفة خاصة بداية من مرحلة رياض الأطفال وقد ورد عديد من المفاهيم التى حاولت عرض مفهومه وتعريفه على النحو التالى:

أ. الانتماء فى معاجم اللغة العربية:

- ورد فى معجم المصباح المنير أن أصل كلمة الانتماء هو «نمى الشىء» ويقال نميته إلى أبيه أى نسبته إليه، ويقال أنماه إلى جده أى رفع نسبه إليه.
- كما جاء فى معجم «المحيط» أن الانتماء يعنى الانتساب، فيقال انتمى إليه أى ارتفع نسبه إليه.
- ويتفق معجم لسان العرب مع معجم المحيط ومعجم المصباح المنير فى ارتباط الانتماء بالانتساب، حيث جاء فيه أن ينتمى أى يرتفع، فمن نمى إلى غير أبيه أو انتمى إلى غير مواليه يعنى أنه انتسب اليهم، وصار منهم، ويقال انتمى فلان إلى فلان أى ارتفع إليه فى النسب.
- يتضح من التعريفات السابقة للانتماء عدة نقاط، هى:

١ ـ أن الانتماء مبنى فى الأصل على الارتباط والانتساب.

٢ ـ الانتماء يلزم الفرد المنتمى إلى فرد أو جماعة بالاندماج والانصهار داخلهم.

٣ ـ ضرورة توافر مظاهر التوحد والامتثال لكل قوانين وقيم وعادات وتقاليد الجماعة المنتمى إليها الفرد.

ب. الانتماء فى قواميس اللغة الانجليزية والعلوم الانسانية:

- ويعنى التمتع بالصفات الاجتماعية اللازمة للانضمام فى الجماعة.
- كما وردت كلمة الانتماء، وما يقابلها باللغة الإنجليزية كلمة Belongingness وباللغة الفرنسية App. artenonce فى معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية

لأحد زكى بدوى، ويقصد بها: انتماء الفرد إلى الجماعة حيث يرغب الفرد عادة فى الانتماء إلى جماعة قوية يتقمص شخصيتها ويوحد نفسه بها كالأسرة أو النادى أو الشركة أو المصنع ذى المركز الممتاز.

- وجاء فى الموسوعة المختصرة لعلم النفس والطب العقلى «الوليم الخولى ١٩٧٦» تعريف للانتماء أو الانتساب بأنه شعور الفرد بكونه جزءاً من مجموعة أشمل «أسرة - قبيلة - ملة - حزب» ينتمى إليها، وكأنه ممثل لها أو متوحد معها أو يتقمصها، ويحس بالاطمئنان والفخر والرضى المتبادل بينه وبينها، وكأن كل ميزة لها هى ميزته الخاصة.

وفى الموسوعة الفلسفية العربية، يعبر عن الانتماء باللفظ "Affiliation" ويتضمن الانتماء ارتباطا داخليا روحيا عميقا، يحول العضوية فى حياة الجماعة إلى تفاعل مصيرى.

- ويؤكد هذا المعنى ما جاء فى قاموس العلوم الاجتماعية، وهو أن الانتماء عبارة عن الإحساس بالتوحد التام مع جماعة معنية، بشرط أن يكون الفرد مقبولاً فى تلك الجماعة.

- ومما سبق نجد أن القبول والرضا من جانب جماعة الانتماء مهم وضرورى؛ لكى تكتمل عملية الانتماء ويحدث التوحد والارتباط بهذه الجماعة وهذا يعنى أن هناك مشاعر وجدانية متبادلة تتولد بين الفرد وجماعة انتمائه، تجعله يتمسك بها وبكل المثل والمعايير، التى تؤمن بها وترضاها هذه الجماعة.

جـ - مفهوم الانتماء وتعريفاته فى تراث علم النفس:

أشار «أحمد خيرى حافظ، ١٩٨٠» إلى أن «ثورنديك» من أوائل العلماء الذين اهتموا بموضوع الانتماء كمفهوم مستقل، وأشار إلى أن مفهوم الانتماء يبدأ بارتباطات، تتشكل بسرعة بين المثير والاستجابة، فيكون الانتماء وصفًا لشكل الارتباط بين الاثنين.

ولقد عرف «ثورنديك» الانتماء بأنه صفة لجزء يتنسب بشدة لجزء آخر يكمله.

ـ ويتضح من تعريف «ثورنديك» أن:

١ ـ أساس الانتماء هو التفاعل والارتباط بين فرد وآخر أو بين فرد وجماعة، وهذا ما اتفق عليه كثير من العلماء.

٢ ـ أكد «ثورنديك» أهمية التكامل بين طرفى الانتماء.

٣ ـ الانتماء يحدث بناء على وجود مثير واستجابة؛ مما يؤكد ضرورة وجود طرفين مختلفين لحدوثه.

كما أشار «هول لند زى» إلى تفسير «أدلر» للانتماء بأن الإنسان مخلوق اجتماعى بطبيعته، وأن الاهتمام الاجتماعى هذا له أساس فطرى وليس بحكم العادة ولكن أى قدرة طبيعية لاتظهر تلقائيا ، بل يلزمها التوجيه والتدريب المناسب لكى تظهر وتؤتى ثمارها، كما أكد «أدلر» أن الاهتمامات الاجتماعية عند الإنسان تحركها اهتمامات تخضع الكسب الخاص للصالح العام، وأن الاهتمام الاجتماعى لديه يقوم على أساس مساعدة الفرد على بلوغ هدفه.

ومما لا شك فيه أن عملية التدريب والتوجيه هذه تتم عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية، التى يتلقاها الفرد منذ ولادته وفى مراحل مختلفة من عمره، وتقوم بها مؤسسات متعددة بداية بالأسرة ثم المدرسة ووسائل الاعلام وغيرها كثير، ممن يتعامل معها الطفل فى بيئته المحيطة به.

ـ ويعرض «هول لند زى» آراء «فرويد» التى تتفق مع آراء «أدلر» على أهمية التنشئة الاجتماعية فى تأكيد العلاقات الاجتماعية بين الفرد والجماعة، ويرى أن الميول الاجتماعية عند الإنسان هى فى الأساس استجابات متعلمة، تتطور بتطور الشخصية فى جميع مراحل الحياة، ويرجع الفشل فى تطورها إلى مقدار الحرمان الذى تفرضه البيئة والقوى الباطنية من ناحية، وقدرة الكائن العضوى على مواجهته من ناحية أخرى.

ـ كما أكـد «فرويد» أن الحرمان المنفـرط الصادر إما عن النفس أو البيـئة قد يؤدى إلى تدهور العلاقـات الاجتمـاعية ودوامهـا، وينظر «فرويد» إلى الميـول الاجتماعـية باعتـبارها فى جـوهرها نتاجًـا للخبـرات العائليـة المبكرة، فروابط الـطفل الانفعـالية الأولى بمن يشبع حاجاته قد تكون نموذجًا للعلاقات الاجـتماعية التالية، ولقد وصـف «فرويد» الطفل الوليد بأنه كـائن ليس لديه أى ميل اجتماعى، وأن الميول الاجتـماعية تبدأ بـالتفاعـل الانفعالـى فى نطاق العائلة الأصـغر وهى الأسـرة؛ حيـث إنهـا تعتـبر أساس العلاقات الفردية والجـماعية فى المستقبل، وتؤكد نبـيهة عبدالعظيم (١٩٩٨) أن:

١ ـ العلاقات الاجتماعـية لها أهمية كبيرة عند الإنسان، وأن التنشئـة الاجتماعية فى الأسـرة هى التى تضع أسـاس هذه العـلاقـات بين الفـرد والمجـتـمع وتكملهـا المؤسسات الاخرى.

٢ ـ هناك تأثير واضح لصـراعات النفس والحياة على إيجابيـة العلاقات الاجتمـاعية بين الفرد والمجتمع.

٣ ـ اذا اسـتطاع الإنسان تكوين عـلاقـات اجتـمـاعيـة سـوية داخل نطاق الأسـرة، فسـوف يصبح فى المستـقبل فرداً يتـمتع بالتفـاعل الاجتمـاعى والتواصل مع الآخرين.

ـ ويشير «سعد جلال، ١٩٨٥» إلى وجهـة نظر «هلجارد» حول موضوع الانتماء حيث يرى أنه من الحـاجات المهمـة أن يشعر الفـرد بأنه ينتمى إلى أسـرة وينتمى إلى جمـاعة مهنـية، وينتمى إلى وطن مـعين، وأن يعـتز بانتمـائه لهذه الجـماعات وتعـتز الجـماعـة بانتـمائه إليـهـا، وترجع هذه الحـاجة إلى العـلاقـة بين الأم وأفراد الأسـرة والروابط التى تتوطد بين الفرد، وأسرته والفرد إذا شعـر بعزلته وعدم انتمائه لمثل هذه الجماعات اعتراه القلق والضيق والحزن.

ـ ووجهة نظر «هلجارد» تؤكد عدة نقاط مهمة، هى :

١ ـ أهمية دور التنشئة الاجتماعية فى تكوين انتماءات الفرد للجماعات المختلفة، وبذلك يوجد اتفاق بينه وبين كل من «أدلر» و«فرويد» فى هذه النقطة.

٢ ـ هناك جماعات انتماء فى حياة الإنسان تبدأ بالأسرة والمهنة والوطن.

٣ ـ ضرورة أن يكون هناك شعور متبادل بين الفرد وجماعات الانتماء.

٤ ـ شعور الإنسان بالضيق والقلق والحزن ينتج عن عدم قدرته على التفاعل، والاندماج مع الجماعات المختلفة، وبالتالى عدم الانتماء إليها.

ـ ويعرض «هوك لند زى، ١٩٦٩» ما تناولته «كارين هورنى» من أسباب تؤدى إلى انعزال الطفل وشعوره الدائم بعدم الأمن، ومن هذه الأسباب:

١ ـ التحكم والسيطرة المباشرة وغير المباشرة.

٢ ـ اللامبالاة وعدم احترام الحاجات الفردية للطفل.

٣ ـ الافتقار إلى التوجيه ا لحقيقى.

٤ ـ الاتجاهات المتضاربة.

٥ ـ المسئولية الزائدة عن قصد أو القليلة للغاية.

٦ ـ الانعزال عن الأطفال الآخرين والتفرقة فى المعاملة.

مما سبق نجد أن «كارين هورنى» تناولت الموضوع من الجانب المرضى، ووضعت قائمة من عشر حاجات عصابية تكتسب؛ نتيجة محاولة العثور على حلول لمشكلة الاضطرابات فى العلاقات الإنسانية، وتسمى هذه الحاجات عصابية لأنها حلول غير منطقية للمشاكل.

ونجد «هورنى» قد قسمت هذه الحاجات إلى ثلاث فئات، هى:

ـ التحرك نحو الناس (كالحاجة للحب).

ـ التحرك بعيدا عن الناس (كالحاجة إلى الاستقلال).

ـ التحرك ضد الناس (كالحاجة إلى القوة).

وتقول «هورنى» إن كل هذه العوامل تودى إلى اضطراب العلاقات الإنسانية وأنه من الممكن أن تؤدى كل هـذه الاضطرابات والصـراعات إلى تنشـئة الطفل فى جـو يسوده الأمن والثقة والحب والاحترام والتسامح والدفئ.

وترى الباحثـة فى ضوء ماسبق تأكيـداً كبيراً لدور التنشئة الاجتماعيـة فى إشباع حـاجـات الطفل، وبذلك تـتفـق«هورنى» مع الآراء السـابقـة، وأيضـا أكـدت قـوة العلاقات الإنسانية وعلاقتها بإشباع حاجات الطفل، وأن فقدان الطفل هذه العلاقات يؤدى إلى حـدوث صراعات واضطـرابات انفعالـية ونفسـية، تؤدى إلى انعـزاله عن المجتمع والبـيئة من حوله لعـدم شعوره بالثقة والأمن والطمـأنينة والرعاية داخل هذا المجتمع وبذلك يكون غير منتمٍ له.

ويؤكد «إريك فروم» على أن فهم الإنسان لابد أن يبنى على تحليل حاجاته النابعة من ظروف وجوده، وهذه الحاجات عند «فروم» عددها خمس، وهى كالتالى:

١ ـ الحاجة إلى الانتماء.

٢ ـ الحاجة إلى التعالى.

٣ ـ الحاجة إلى الارتباط بالجذور.

٤ ـ الحاجة إلى الهوية.

٥ ـ الحاجة إلى إطار توجيهى.

ـ ويشير «فروم» إلى أن الإنسان يرغب فى الجذور الطبيعية، ويريد أن يكون جزءا متكاملا مع العـالم وأن يشعربأنه ينتمى وهو كطفل ترتبط جـذوره بأمه، ثم بعد ذلك يجد جذوره تتحقق أكثر عند شعوره بالأخوة التى تربطه بغيره من الرجال والنساء.

ـ ويرى «فروم» أيضـا أن شخصـية الإنسان تنمـو فى ضوء الفـرص التى يتيحـها المجتمع له وأنه من الضـرورى أن تتشكل شخصية الطفل لتناسب حـاجات المجتمع، ومهمـة الوالدين. والتربية هى أن تجـعل الطفل يرغب فى التصرف بالصورة المـناسبة للحفاظ على نظام اقتصادى واجتماعى وسياسى معين.

ـ وأشار «فروم» أيضـا إلى أن الحاجة للانتماء نبعت من حـاجة الإنسان إلى خلق العلاقـات الخاصـة به، وأكثـرها تحقـيقـا هى تلك القائمـة على الحب الذى يتضـمن الرعاية المتبادلة والاحترام والفهم.

ـ وجعل «فروم» الحاجة إلى الانتماء أولى الحـاجات الخمس، التى يجب إشباعها نظراً لأهـميتهـا فى تكوين العالم الاجتمـاعى للفرد، كـما جـعل فروم لهويـة الفرد وجذوره أهمية كبيرة فى تشكيل شخـصيته، وأن لكل إنسان جذوراً يهتم بها ويرتبط ويتمسك بها وبكل مـا تفرضه عليه من روابط وقيم ومعايير اجتـماعية، ومن الممكن أن تستـغل هذه الخاصـية من جانب العلمـاء ورجال التـربية وعلم النفس والقـائمين على تنشئـة الطفل ورعايتـه؛ حتى يتعـرف الطفل جذوره الاجتـماعيـة وهويته، التى يستمد منهـا كيانه الاجتماعى الحالى والمستـقبلى، وأن يغرس فى وجدان الطفل وفى شخصيتـه قيم ومعاييـر الفخر والاعتزاز بهذه الجـذور. وهذه الهوية؛ حتى تؤدى فى النهاية إلى ارتباطه وتمسكه بمجتمعـه ووطنه الذى ولد وعاش وتربى فيه، واستمد منه كل الإشباعات لحاجاته وحقق فيه كل أهدافه.

ويؤكد سـتانلى "Stanley" ما سبق من خلال نظريتـه التى أسماها نظرية المقارنة الاجتماعيـة، حيث تتضمن أن الفرد لديه القدرة الاجتـماعية التى تمكنه من رؤية ذاته من خلال الآخـرين، ومدى ارتبـاطه بهم وتوحده مـعهم، وهذا يمثل إطاراً مـرجعـيا يساعد فى تكوين انتـماءات الفرد، وتجعله يتشـرب قيم ومعايير المجـتمع الذى ينتمى إليه، كما أن الفرد يمكنه تقييم آرائه ومشاعـره من خلال مقارنتها بقيم وآراء ومشاعر الآخرين ، وهذه الخـاصية تدعم العـلاقات الاجتمـاعية، وتسـاعد الفرد على تحـقيق أهدافه فى ضوء أهداف الجماعة.

ـ ويعرض «هول لند زى» قائمة «موارى» للحـاجات الإنسانية، التى تحكم وجود الإنسان وهى عشرون حـاجة، ووضع «موارى»تعريفا لكل حـاجة من هذه الحاجات وكانت:

ـ الحاجة للانتماء إحدى هذه الحاجات، وعرفها «موارى» بأن:

ـ الانتماء :Affilliation وهو: الاقتراب والاستمتاع بالتعاون أو التبادل مع آخر حليف أى (آخر يحب الشخص أو يشبهه)، والحصول على الإعجاب، والحب موضوع مشحون انفعاليا، والتمسك بصديق والاحتفاظ بولائه له.

د. الانتماء من وجهة نظر علم النفس والاجتماع:

ـ يرى «حامد زهران ١٩٧٤» أن الإنسان يسعى إلى الانتماء إلى الجماعية؛ لأنه كائن اجتماعى بالطبع، لا يستطيع أن يعيش بمعزل عن الجماعة، وهو يتلمس فى الجماعة إشباع حاجاته إلى الانتماء وحاجته إلى التقدير الاجتماعى والقبول والاحترام والمكانة الاجتماعية ويتضح الميل إلى الاجتماع وينشأ نتيجة تفاعل الفرد مع الأفراد الآخرين فى المجتمع على مستوياته المختلفة ويزداد هذا الدافع أو هذا الميل معه، وهو ينمو ويزداد شعوره بكيانه الاجتماعى، وبرغبته فى التفاعل والتعاون مع غيره من الأفراد. ولذا يمكن أن نقول إن الدافع أو الميل للاجتماع يستند فى أساسه إلى عوامل مكتسبة، وينطوى على عواطف نحو الأفراد الآخرين، من سماتها أنها توسع نطاق العلاقات الاجتماعية للفرد، ويضاف إلى هذا الميل إلى التوحد مع الجماعة؛ أى تمثل وتبنى أهداف الجماعة واتجاهاتها ومعاييرها، وهنا نجد الفرد يرى الجماعة وكأنها امتداد لنفسه يسعى من أجل مصلحتها، ويبذل كل جهده من أجل إعلاء مكانتها، ويشعر بالفوز إن فازت وبالأمن كلما أصبحت آمنه، والوطنية من أوضح نماذج التوحد مع المجتمع.

ـ ويشير «أحمد زكى صالح» أن الحاجة للانتماء ماهى إلا العيش فى علاقات طيبة مع الناس، حيث إن هذه العلاقات تعطيه الأمن والطمأنينة الاستقرار.

ـ ويتفق «سيد خير الله» مع «أحمد زكى صالح»؛ حيث يؤكد أن الحاجة إلى الانتماء Affiliative need تضم عديداً من الحاجات الاجتماعية، مثل: الحاجة إلى تقبل الغير، والتقبل من الغير والمحبة والتعاطف، وتكوين الجماعات، ولا يتسنى

للفرد إشباع هذه الحاجات الا فى وجود غيره من أفراد جنسه، ومن خلال اتصاله بهم وتعامله معهم بصورة أو بأخرى.

ـ ويتفق «جمال مختار حمزة ١٩٩٥» من الآراء السابقة حيث يؤكد أن الحاجة للانتماء هى حاجة الفرد لأن يكون عضواً فى جماعة متوحدا معها مقبولا ومستحسنا منها، وأن يحسن الفرد بالفخر بها والأمان فيها، ويعمل من أجل خيرها ونصرتها ويعتز بولائه لها.

١ ـ من الضرورى أن يشعر الفرد بالفخر والاعتزاز بجماعة انتمائه ومجتمعه، الذى ينتمى إليه.

٢ ـ لكى يتحقق الفخر والاعتزاز، لابد من توافر عائد من الأمن والرعاية والتقدير من جانب هذه الجماعة أو المجتمع نحو هذا الفرد، الذى يعيش بداخله، ويعمل من أجل صالحه وخيره ويحقق أهدافه.

٣ ـ العلاقة متبادلة متداخلة، ولكى يتحقق ذلك لابد وأن يعى الفرد ويدرك كل شىء عن وطنه ومجتمعه من حضارة وتاريخ عريق ورموز وطنية وحضارية، وأن يدرك ويقدر كل ما تقدمه له مؤسسات ومرافق الوطن من خدمات ومنافع كثيرة ، وأن تغرس بداخله كل ما يؤدى فى النهاية إلى الفخر والاعتزاز والتمسك بهذا الوطن، الذى حقق بداخله كل ما يريد من آمال وأهداف، وبذلك يمكن أن يتحقق الولاء والانتماء للوطن.

٤ ـ لمؤسسات التنشئة الاجتماعية والتربية دور مهم أساسى فى هذه العملية، ولوسائل الإعلام ـ وخاصة التليفزيون ـ كأخطر وسيلة دور مهم فى غرس بذور الانتماء للوطن، من خلال كل ما يقدم للطفل من برامج.

ـ وتؤكد «أسماء عبدالمنعم، ١٩٨٧» أن قيم الفرد تتضح من خلال سلوكياته فى مواقف الحياة المختلفة، ومن خلال التعبيرات الرمزية التى تصدر عنها والقيم مكتسبة ومتعلمة أيضًا، يتلقاها الفرد فى مجتمعه وبيئته ويتوحد معها، وتبدو وكأنها نابعة منه وعن مصدرها، فيرجعها البعض للأديان، ويرجعها آخرون إلى الفن بجانب

الدين، وهناك من يرجع للخير الفضل فى إيجاد القيم ، والحقيقة أن المجتمع والفرد ـ كليهما ـ يؤثر فى تكوين القيم، فالمجتمع وما يحويه من أساليب ومقاييس يؤثر فى نشأة القيم، كذلك الفرد نفسه من حيث مصالحه وتجاربه الشخصية فى الحياة وخصائصه، لا يستطيع تقبل القيم السائدة فى المجتمع بشكل مسلم به، وإنما ينتقى منها ما يتلاءم وإطاره المرجعى وخبراته التى مر بها.

ـ وتشير «مجدة أحمد محمود، ١٩٨٢» إلى أن الشخصية الإنسانية ماهى إلا نتاج لعمليات التفاعل، التى تتم بين الواقع النفسى من جهة، والواقع الاجتماعى من جهة أخرى، مع الأخذ فى الاعتبار تحكم الظروف المحيطة بالفرد فى عمليات التفاعل هذه، التى ترتبط ارتباطاً وثيقًا بعملية التنشئة الاجتماعية؛ حتى يتحقق له عنصر القبول من جانب مجتمعه. ولهذا فالفرد دائمًا، يرنو إلى ما يبعث بداخله الأمن، ويعرض عما يشعره بالألم وتعتبر العلاقة الكفلية بين الطفل ووالديه هى الأساس فى استدماج القيم داخل الطفل، فهو يعتبرهما مثل القيم الأخلاقية التقليدية والمثل العليا فى المجتمع.

ـ يؤكد «قدرى حفنى، ١٩٨٦» أن الانتماء حاجة إنسانية وتدريب اجتماعى؛ فالانتماء حاجة نفسية طبيعية لدى الفرد، ولكنها شأن غيرها من الحاجات النفسية الطبيعية لاتتحقق تلقائيا فى كل الظروف.. كما أنها لا تتخذ نمطا سلوكيا واحدا للتعبير عن نفسها، بل تتعدد تلك الأنماط اتساعا وضيقا وكذلك تنافرا وتكاملا.. فقد تؤدى فى النهاية إلى ازدهار واتساع دائرة التعبير عن الانتماء وتكاملها، كما أنها تشجع على تضارب تلك الدوائر وتناقضها.

ـ وتتفق «نادرة نعيم زكى، ١٩٩٤» مع«قدرى حفنى» فى أن الانتماء حاجة إنسانية لدى الفرد شأنها شأن غيرها من الحاجات النفسية والطبيعية، وتضيف «نادرة» أن الانتماء لا يعترف بالزمان والمكان؛ فالفلاح ينتمى إلى أرضه وطالب البعثة ينتمى إلى وطنه، وهو على بعد الاف الأميال منكما أن الانتماء موجود فى كل دروب الحياة وشتى ميادينها، وقد يكون الانتماء انتماءً نسبيًا أو جزئيا أو وقتيا، وقد يكون

انتماء إصلاحيا أو أخلاقيا أو فاسقا أو إجراميا أو ساخطا أو متمردا، ولكنه فى كل الأحوال انتماء، والانتماء تبعية ورابطة.

ـ أما «يوسف ميخائيل، ١٩٩٣» فيرى أن الانتماء عبارة عن عاطفة متبلورة بشكل إيجابى حول موضوع ما من الموضوعات، وأن هناك مجموعة من الشروط التى يجب توافرها فى هذا التبلور؛ حتى يتسنى لنا أن نسمى العاطفة فى هذه الحالة انتماء. ومن هذه الشروط ما يلى:

١ ـ يجب أن يبدأ تبلور الوجدان حول موضوع الانتماء، منذ الطفولة المبكرة للانسان.

٢ ـ أن يستمر دعم هذا التبلور باستمرار خلال مراحل العمر التالية.

٣ ـ يجب أن يكون الموضوع الذى يتبلور حوله الوجدان محفوفًا بالتقدير والإجلال، وليس الحب فقط.

٤ ـ يجب أن يكون الموضوع الذى انتمى إليه مرتبطًا فى الوجدان بذكريات إيجابية ومبهجة.

٥ ـ لابد أن يترسب الحب والإجلال فى اللاشعور، ويظهر فى سلوكيات الفرد.

٦ ـ لابد وأن تكون هناك وسيلة أو وسائل، يستطيع أن يعبر عنها ويعبر بها عما يخالجه من حب وإجلال وتقدير، تجاه الموضوع الذى استشعر الانتماء نحوه.

ـ ويتفق «سيد عثمان، ١٩٨٦» مع «يوسف ميخائيل» فى أن مفهوم الانتماء يمر بمراحل متعدده ومتطورة بتطور نمو الانسان، منذ ميلاده حتى سن الرشد.

كما يرى أن الانتماء يبدأ فى التكوين، حين يتنازل الفرد النامى عن حدود لذاته وحقوقه فى سبيل حدود أوثق وحقوق أثبت، هى الحدود والحقوق فى سبيل الجماعة التى تكسبه إياها، والانتماء فى هذه المرحلة يكون انتماء توحد وانتماء تسليم.

ـ وتضع «مجدة أحمد محمود، ١٩٨٥» تعريفا للانتماء، ترى فيه أن حاجة الفرد للانتماء تنبع من خلال الحاجات الإنسانية الأساسية، التى تحكم وجوده الإنسانى؛

فالإنسان باعتباره كائنا بيولوجيا واجتماعيا يحتاج دائمًا إلى إقامة علاقات ارتباطية بموضوعات من العالم الخارجي، تحفظ له وجوده وتقره.

وترى أيضاً أن الانتماء خاصية نفسية واجتماعية، يشعر الفرد من خلالها بتوحده مع الجماعة، وأن هناك عديداً من الأطر، التي يستقى منها الفرد قيم انتمائه، وأهمها عمليات التنشئة ومفردات الثقافة كاللغة والفكر والفن، وكلها تدعم لدى الفرد مقومات الانتماء وتنميها.

- تتفق «سحر الكحكى، ١٩٨٨» مع «مجدة» فى أن الفرد المنتمى هو الذى يرتبط بجماعة ما ويتوحد معها، وهو الذى يعى أهداف الجماعة ويسعى إلى تحقيقها، وتتوافر لديه مجموعة من الدوافع، التى يستطيع أن يحقق لها الإشباع من خلال التفاعل النفسى الاجتماعى مع تلك الجماعة أو الجماعات.

وتشير معظم الدراسات إلى أن عوامل، مثل: المشاركة والمسئولية الاجتماعية والتعظيم الاجتماعى، من الممكن أن تعمق الانتماء لدى طفل الروضة، مثل دراسة خفراتزى وهودجز وماكدوس وليرنير وهشيرغبثون وروبرتس وستدمان. وفى هذا الإطار توضح حسنينة الغنيمى (١٩٩٥) وكريمان بدير (١٩٩٢) ونبيهة عبد العظيم (١٩٩٨) أن برامج الأنشطة للطفل فى الروضة بإمكانها دعم الانتماء لدى الأطفال، وكذلك دعم المسئولية الاجتماعية وبصفة خاصة أنشطة اللعب الإيهامى.

تذكر حسنية الغنيمى أن الطفل فى المراحل الأولى من الإحساس بالمسئولية يدرب على ضبط النفس وتوجيه الذات، ويصبح سلوك النظافة عادة (كتنظيف الأسنان وارتداء الملابس...).

ويزداد شعور الطفل بالاعتماد على الذات؛ فيتحول من الاعتماد على الأم فى تناول الطعام إلى إطعام نفسه، وحاجة الطفل للاستقلال تتفق مع نمو الطفل الجسمى ومطالب النمو الحركى.. لذلك يجب أن يدرب الطفل على ذلك من خلال مايلى:

- تدريب الطفل، وممارسته الفعلية لآداب المائدة.

- اكتساب الطفل بعض الحقائق المتعلقة بالتغذية من أطعمة بناء - طاقة - ووقاية.

- تدريب الأطفال على ارتداء ملابسهم بأنفسهم.
- تدريب الطفل على وقاية نفسه من أخطار الأمراض والحوادث.
- تدريب الطفل على احترام قانون اللعبة واحترام الدور فى اللعب.
- معرفتة الطفل لأهمية تنظيم المكان الذى نجلس فيه، والتدريب على ذلك.
- معرفة الطفل لأهمية الأخذ بالدور وممارسة، ومسئوليته نحو هذا الدور.
- معرفة الطفل أن كل فرد مسئول عن عمل شىء،، لابد وأن يلتزم به.
- تدريب الطفل، وممارسته الفعلية لتحمل المسئولية من خلال المشاركة فى الروضة.
- معرفة الطفل لقيمة المشاركة فى العمل واللعب.
- معرفة الطفل مسئولية نحو الجماعة التى ينتمى اليها.
- شعور الطفل بالسعادة، لأنه مسئول عن عمل شىء معين.
- إكساب الطفل السلوكيات الأخلاقية، التى يجب أن يتمسك بها الطفل، عندما يصدر عنه سلوك أو تصرفات تجاه نفسه تجاه الآخرين.
- إشباع ميل الطفل الفطرى للحركة عن طريق القصة الحركية .
- إكساب الطفل القدرة على تناول الأدوات والمواد والخامات بالطرق المناسبة.
- تنمية قدرة الطفل على استخدام بعض الوسائل بمهارة.
- إشباع ميل الطفل الموسيقى، عن طريق الرقص الإيقاعى.
- تنمية ميول الأطفال الفنية.
- تشجيع الأطفال على المناقشة والحوار.
- تنمية قدرة الطفل على العمل فى فريق، يتسم بروح المحبة والمشاركة بين الأطفال فى معاملتهم، وتناولهم للأدوات والوسائل المستخدمة.

ويمكن تحقيق ذلك بمراعاة النقاط التالية:

١) الحرص على إعداد مكان النشاط؛ بحيث تكون الأدوات فى متناول الأطفال؛ إذ أن اختيار الأطفال للخامات والأدوات وعنايتهم بها، يساعد على نجاح الطفل فى العمل.

٢) الحرص على توضيح فقرات البرنامج، بحيث لا يحتاج الأطفال إلى الاعتماد على الآخرين للسؤال عماهو متوقع.

٣) التفاعل مع الأطفال لإبلاغهم أحاسيس المودة نحوهم والثقة فى قدرتهم.

٤) تقوية إحساس الطفل بأهمية ما ينتجه من عمل، سواء بمفرده أو مع جماعة.

٥) توفير ما يكفى من الوقت، لكل نشاط من أنشطة البرنامج.

وقد قدمت حسنية الغنيمى برنامجاً لأطفال الروضة للتدريب على المسئولية الاجتماعية فى الخطوات التالية:

١. محتوى البرنامج المقترح لتدريب أطفال الروضة على تحمل المسئولية

بعد تحديد أهداف البرنامج المقترح، يأتى تحديد محتوى البرنامج، الذى يمكن استخدامه كوسيلة لتحقيق هذه الأهداف، ولابد أن يكون المحتوى مناسباً، لمرحلة ما قبل المدرسة من سن ٥ ـ ٦ سنوات، وأن يكون متفهماً نمط نموهم وقدراتهم واستعداداتهم.

ولبناء محتوى البرنامج، وضعت الباحثة الخطوات الآتية:

ـ الإطلاع على الإطار النظرى والدراسات السابقة، التى تقوم على البرنامج.

ـ مراعاة خصائص نمو الأطفال.

ـ تجميع آراء معلمات الروضة وأولياء الأمور عن المسئولية الاجتماعية.

٢. تم تحديد عناصر المسئولية الإجتماعية فى ثلاثة عناصر، هى:

ـ آداب السلوك .

ـ الاعتماد على النفس .

ـ المشاركة.

مع تحديد أهداف كل عنصر من عناصر المسئولية الاجتماعية. ثم قامت الباحثة وضع محتوى البرنامج فى صورة أنشطة متنوعة.

٣. روعيت عند اختيار محتوى البرنامج الأسس التالية:

- يعتبر اللعب نشاطاً أساسياً، وله قيمته فى البرنامج المقترح، فالطفل يتعلم عن طريق اللعب بطريقة مبسطة.
- مراعاة خصائص نمو الأطفال وحاجاتهم واستعداداتهم وميولهم، وقدراتهم، ورغباتهم.
- السلامة والأمن عامل مهم فى الأنشطة المقدمة للأطفال، فهناك بعض الأنشطة التى تتضمن إجراءها بأنفسهم.
- استخدام عديد من الأدوات والخامات البيئية.
- روعى فى كل نشاط من أنشطة البرنامج، أن يكون مناسباً للأطفال من حيث الوقت الذى تنفيذ فيه، فلا تكون قصيرة جداً فتفقد الغرض منها، ولا تكون طويلة جداً فتبعث الملل فى نفوس الأطفال.

وقد عرضت كل عنصر من عناصر المسئولية الاجتماعية على النحو التالى:

أولا: آداب السلوك

التفاعل الاجتماعى هو الاسم الذى يطلق على أية علاقة، بين الأفراد والجماعات غيير فى سلوك الطرفين، وعن طريق التفاعل الاجتماعى يكتسب الأطفال ثقافة لمجموعة، وقد يصبح أى تفاعل اجتماعى جزءاً من التربية، مادام يعتبر السلوك فى لاتجاه الذى يرغب فيه المربى. ولما كانت الكائنات الإنسانية تستجيب للموقف الذى وجد فيه، لهذا يعتمد جزء كبير من التربية الحديثة على تهيئة المواقف الملائمة، التى مكن أن يتم فيها التعلم.

وهناك نماذج للسلوك السليم بالنسبة للآداب والخلق، وإذا رجعنا إلى نمو الطفل لناشئ فإنه يمكن أن نقول بوجه عام إن الطفل يبدأ بازدياد تفاعله الاجتماعى، امتصاص الأنماط المختلفة للسلوك، ويتعلم الطفل كجزء من نموه نحو النضج، تقبل

المسئولية وينشأ هذا من قبوله للمركز وللدور المعين له، أو الذى اكتسبه بمجهوده داخل المجموعة الاجتماعية.

وعلى ذلك.. فإن الوسيلة التى يمكن بها إنماء الجوانب الأخلاقية عند الأطفال، هى أن نمكن الأبناء من إدراك النتائج المترتبة على سلوكهم.

فأخذ الطفل (على سبيل المثال) للعبة زميله على غير معرفة منه، معناه غضب الزميل وغضب من يشكو إليه الزميل، وغضب الزميل والاخرين معناه نفورهم منه، وعندما يصبح الأطفال على وعى بما يترتب على سلوكهم من نتائج، سيصدرون السلوك المرغوب، ويتحاشون السلوك غير المرغوب.

ومن ثم تقع على الآباء مسئولية كبرى، ألا وهى تنظيم المواقف بشكل، يساعد على توفير المعلومات الضرورية للطفل، المباشر منها وغير المباشر الفورى منها أو المرجأ، من خلال المعايشة الفعلية للنتائج المترتبة على السلوك، وتمثل المعايشة أمراً مهمًا فى هذا المقام؛ إذا إن مجرد المعرفة سواء بالنسبة للكبار أو الصغار ـ كما سبق وإن أوضحنا ـ غير كاف للإتيان بالسلوك المرغوب، فضلاً عن أن إدراكات الأطفال المحدودة نسبياً تقتضى بمَدخل إلى السلوك المرغوب، يحصل من معرفة يسيرة على الفهم والاستيعاب؛ خاصة ما كان منها غير مباشر.

وعندما يسلك الطفل سلوكاً معيناً، فهو يقوم بهذا وفى ذهنه نموذج يحتذى به. إلا إن أكثر هذه القدوات تأثيراً هم الآباء، ومن ثم يقف سلوك الأبوين كمصدر أساسى لمعلومات الطفل، فملاحظة الطفل لسلوك أبويه أكثر تأثيراً من مجرد إعلام أبويه له بالسلوك الملائم، ومن خلال ملاحظة سلوكهما فهو يتعلم كيف يصدر السلوك.

ولا يرى الأطفال سلوكهم كما يراه المحيطون بهم، ويرجع هذا إلى أن الطفل يرى سلوكه فى ضوء تصوره الخاص.. وعلى ذلك فلابد أن نمكن الطفل من الحصول على معلومات دقيقة، عن السلوك الذى أصدره، ونمكن الطفل من أن يرى سلوكه على نحو موضوعى.

ومن أفضل السبل لإنماء الضوابط الداخلية عند الطفل، أن نمكنه من معايشة بعض النتائج المترتبة على سلوكه، ومن ثم فإن إعطاء الطفل فرصة استكشاف

المواقف بنفسه، وأخذ قرارات بخصوصها ومعايشته ما يترتب على قراراته، هو السبيل الحقيقى لإنماء الضوابط الداخلية عنده.

وعلى ذلك، راعت الباحثة أثناء وضع محتوى البرنامج تنوع الأنشطة ، فكان منها لعب الأدوار قيام الطفل بالأدوار المختلفة لبعض الأشخاص، الذين لهم دور إيجابى فى حياتنا العامة، ومعايشة الطفل للسلوك نفسه، وأخذ رأى الطفل فى هذا السلوك، هل كان صوابًا أم خطأ، وماذا يفعل إذا كان هذا الطفل فى مكانه.

وكما أن هناك الممارسة الفعلية لزيارة أماكن مختلفة كالمسجد ـ المكتبة.... فإن هناك معايشة فعلية للسلوك المرغوب فيه، وكان له الأثر الواضح فى تحقيق أهداف البرنامج.

وكما أن هناك أنشطة فنية جماعية بين الأطفال، فهناك تعامل مباشر بين الأطفال، وقد حققت الأنشطة الحركية الهدف منها.

احترام قانون اللعبة وأيضاً آداب التعامل مع الأطفال بعضهم البعض.

كما كانت هناك القصة التى تقدم من خلال مسرح العرائس وممارسة الطفل لأحداث القصة بعد الانتهاء منها.

كما تناولت الباحثة الأغنية لإكساب الأطفال بعض السلوكيات المختلفة.

والتنوع فى الأنشطة لتحقيق الأهداف الآتية:

١) الاستئذان عند الحديث.

٢) عدم مقاطعة المتحدث.

٣) معرفة الطفل لآداب الحديث.

٤) معرفة الطفل لآداب السؤال.

٥) يشكر من يقدم له شيئًا أو خدمة.

٦) الاستئذان قبل استخدام أدوات الغير.

٧) معرفة الطفل لآداب المائدة وممارسة الطفل لها.

٨) معرفة الطفل لآداب الزيارة.

٩) أداب التعامل مع الزملاء.

١٠) آداب دخول المسجد.

ثانيا: المشاركة:

تناولت الباحثة المشاركة، كأحد عناصر المسئولية الاجتماعية عند طفل الروضة.

ففى المشاركة يعرف الفرد قدره وقدرته، ويتلمس مكانه ومكانته؛ فالمشاركة آلة المسئولية الاجتماعية من حيث إنها تشكلها وتعمقها وتنقيها، فالعمل يحرك الاهتمام ويدعمه، كما يحرر الفهم ويوسعه المشاركة آلة تربوية وآلة تتويجية لبناء المسئولية الاجتماعية فى الشخصية.

يقول هاريس (Harris 1949) إن التحضر الاجتماعى لا يسير فى فراغ، فإذا كان على الطفل أن يعيش اجتماعياً مع الآخرين، فيجب أن تتاح له فرص اتصالات كثيرة لكى يتعلم، وإنه من الأفضل أن تتاح له فرصة الاختلاط مع أفراد الأسرة، ومع أطفال آخرين أو فى الروضة؛ حيث يتلقى إرشادات تسهل عليه عملية التوافق، والتعامل مع الآخرين، ولا سيما الأطفال الذين هم فى سنه، وفى مثل قدراته، والنتيجة تكون الزيادة تدريجياً فى المشاركة الاجتماعية خلال سنوات الطفولة.

ويمكن أن يتحقق هذا، عندما تكون المشاركة حرية، وقد راعت الباحثة ذلك أثناء تدريب الأطفال على تحمل المسئولية.

أن يتحرك الطفل ويشارك فى الأنشطة باختيار منه لا إرغامًا، ويحس الطفل بحقه الكامل، فى أن يشارك بحرية بلا قيد عليه.

وعلى ذلك لابد وأن يكون هناك اهتمام وتشجيع من الباحثة للأطفال على العمل الذى يقومون به؛ ليكون هناك رد فعل من الأطفال لأهمية العمل الذى يقومون به، وإحساس الطفل بذاتيته لأنه لابد وأن يتقبل الدور الذى يقوم به، وهذا التقبل ضرورى؛ حتى يشارك الطفل فى العمل مع جماعته؛ وحتى يمكن أن ينجز فى العمل الذى يقوم به.

فكان هناك أنشطة متنوعة تناولتها الباحثة أثناء تدريب الأطفال على تحمل المسئولية، ومنها:

القصـة، الأغنية، المسـابقات، والألعاب الحـركية، وممارسـة الطفل الفعليـة لعمل جماعى مشترك.

وتم التنوع فى الأنشطة لتحقيق الأهداف الآتية:

- أن يعرف الطفل قيمة المشاركة فى العمل واللعب.
- أهمية المشاركة بين الأفراد، وأنه لن يستطيع أن يعيش بمفرده.
- أن يعرف أهمية الأخذ بالدور ومسئوليته نحو هذا الدور.
- تدريب الطفل وممارسته الفعلية لتحمل المسئولية من خلال المشاركة فى الروضة.
- إكساب الطفل القدرة على القيام بالدور المحدد له.
- إسعاد الأطفال بالعمل الجماعى.

ثالثا: الاعتماد على النفس

يريد الآباء لأطفالهم أن يعتـمدوا على أنفسهم، وأن ينعموا بحـياتهم، وأن يحيوا حيـاة سعيـدة هانئة مع الناس، ومع أنفـسهم وقد يشـقل الأمر، وتلقى مـشقة وجـهداً وعناءً فى البحث عن الوسائل، التى تساعدهم على الوصول إلى كل هذه الأشياء.

وليس هذا غريبا.. فـالأمر ليس بالهين اليسير، فـالصغار يحتاجون إلى قـدر كبير من الحب والتشجيع لتنمية اعتمادهم على أنفسهم، كما أنهم محتاجون لأن تتاح لهم الفرص التى تساعدهم على النمو:

فكيف يتـسنى لنا أن نمنحهم هذه الفـرصة؟ كيف إذ نسـتطيع أن نساعـد الأطفال على أن يصبحوا راشدين مسئولين؟

إننا نبنى لهـم أساسـاً مـتيناً من الخـبـرات، يعـينهم على النمـو نحـو النضج، إذا تركناهم يساعدوننا.

تركناهم يقومون بشئونهم بأنفسهم.

تركناهم يقعون فى بعض الأخطاء.

تركناهم يتخذون قراراتهم فى شئونهم.

تركناهم يتعلمون كيف ينظمون خططهم.

ومن أهم الأشياء التى يستطع بها الوالدان أن يساعد طفلهما، هو إدراكهما متى يتهيأ الطفل للاستقلال، وتركه يسير فى طريقه.

وكلنا يعلم مدى تطلع الأطفال لأن ينموا يصبحوا كإخوتهم الكبار، فهم يحبون أن يرتدوا ملابس البالغين، وأن يتقمصوا شخصية الأب والأم فى العابهم، وأن يستعلموا ألفاظ الراشدين.

ولهذه المظاهر أهمية بالغة ومعنى قوى، ذلك لأن تقليد الأطفال للكبار يدل على أنهم يسعون جاهدين إلى القيام بالأعمال نفسها، التى يقوم بها هؤلاء والكبار.

وهكذا تزداد قدرة الطفل على العناية بنفسه، وعلى الاستقلال عن والديه كلما زاد نموه، وإذا ما ساعده والداه على ذلك.. فإن الطفل ينعم ويستمتع بالمسئوليات الجديدة.

ويجب أن يعنى الطفل بهندامه وفوق ذلك كله.. فإنه يتبرم من معاملته كطفل صغير، ويصدق هذا القول على الطفل فى سنته الخامسة.

وعلى الرغم من رغبة الأطفال فى الإستقلال.. فإنهم يرغبون فى مساعدة والديهم، بل علهم أحوج ما يكونون لهذه المساعدة فى الوقت، الذى يكافحون فيه للوصول إلى استقلالهم.

وهناك يصبح الموقف شاقاً عسيراً على الوالدين.. فإنه من العسير على الوالد، أن يقدر مدى حاجة كل طفل إلى السلطة الضابطة، حتى يتعلم أن يراعى شعور الآخرين ومدى حاجته إلى الحرية اللازمة لنموه، فإذا لم يحصل الفرد على قسط وافر خصب من التدريب الصحيح وضبط النفس.. فإنه يصبح فى شبابه طفلاً فى سلوكه، لايشعر بالمسئولية ولا يكاد يطيق تحملها.

وتعلم التكيف مع الآخرين وتحمل المسئولية أمر شاق عسير، يحتاج إلى مران وخبرة، والطفل محق حينما يلجأ إلينا لمساعدته فى هذه الأمور.. إنه فى حاجة إلى أن يسترشد بنا، عندما يتعلم كيف يسلك سلوك الراشدين. إن المغالاة فى منح الطفل حريته واستقلاله قد تصبح خبرة مفزعة مخيفة، إذا لم يصاحبها نمو فى الضمير، يميز بين الخير والشر، فإذا لم يجد الأطفال قواعد يلتزمونها.. فإنهم غالباً ما يقابلون

مشـاكل خطيرة لا يجدون منهـا مخرجـاً إلا أن هناك بعض الأطفال يستطيـعون أن يحسنوا استغلال الفرص التى تعطى لهم للاعتماد على أنفسهم اعتماداً كبيراً فى سن مبكرة قبل غيرهم.

وليست هناك قواعد دقيقة تهدينا إلى معـرفة القدر الصحيح من الحرية والمسئولية التى تعطى لكل طفل، فـالأطفـال يختلفـون فيـما بينهم اخـتلافـاً كبـيراً، فى حـسن استغلال ما يعطى لهم من الحرية والمسئولية.

وقد نجد محاولات الطفل الأولى، كمـحاولته لشد رباط حذائه، وهى تتطلب من الأم صبراً جمـيلاً وكبحاً بالغاً لنوازعـها المختلفة، فما كان أيسـر لها من أن تقوم عنه بهذا الأمر وتؤديه له على الوجه الصحيـح، ولكن الأم العاقلة تعرف أن من الخير لها ولطفلهـا ألا تمد يد المسـاعدة لـه فى هذا الكفاح البـسـيط فى مظهـره، والمهم فى نمو الطفل نحو الاعتماد على نفسه.

وتستغرق هذه الدروس دون شك زمناً طويلاً؛ فمـحاولة الطفل الأولى لاستخدام قـدرته على زر ردائه، تبدو حـرجه مـربكة، ولكن كل الذى يعنينا من هذا الأمـر هو المحاولة لا النتيجة، ولذلك وجب علينا أن نشجعـه، وأن نشعره بأنه كان موفقاً ممتازاً فى محـاولته تلك، وسيؤدى به هذا التـشجيع والتـعضيد إلى أن يمـضى فى اطمئنان وسرعة نحو التقدم الذى نرجوه له.

فالخطوة الأولى التى يخطوها الطفل نحو الاعتماد على النفس مهمة جداً بالنسبة له، وذلك أنه يصـبح وقـد ترك وراء ظهـره المظهر الناعـم الهادئ للطفـولة، وأمـسى يشعر بأن نموه يثـير فى نفسه ألوانًا جمـيلة من المتعة واللذة، ويحتـاج إلى كل فرصة تدنيه من الشعور بالثقة واحترام الذات، وتضفى عليه فيضـاً عارماً من الخبرات التى تقوم عليها حياته الراهنة والمستقبلية.

وعلينا أن ندع الطفل يشـعـر بحب والديه له، وباستـعـدادهما لمسـاعدته، عندمـا يحتاج لمثل تلك المـساعدة، فالأب العاقل لا يقـول لطفله إنه شرير بل يناقش أخطاءه معه، ويشركه فى تحمل مسئولية إصلاح تلك الأخطاء.

وعلى ذلك يحـتوى عنصـر الاعتـماد على الـنفس كمـا تناولته البـاحثـة الأسس التالية:

- النظام. - النظافة. - الملابس. - الطعام - الأمن والسلامة.

وقد تنوعت الأنشطة، من حيث: مسابقات وألعاب حركية - قصص - أغانى - لعب أدوار الأفلام السينمائية - ممارسة الطفل الفعلية للنظافة - النظام - الملابس - الطعام - الأمن والسلامة.

وكان التنوع فى الأنشطة لتحقيق الأهداف الآتية:

- أهمية النظافة ومسئوليته نحوها.
- النظافة مظهر أساسى من مظاهر الشخصية.
- التمييز بين المظاهر الصحيحة وغير الصحيحة للنظافة.
- اعتماد الطفل على نفسه فى القيام ببعض الأعمال.
- ممارسة الطفل الفعلية لعملية النظافة.
- الطعام وأهميته، والاختيار السليم للطعام.
- ممارسة الطفل الفعلية لآداب المائدة.
- إكساب الطفل الحقائق المتعلقة بالتغذية من حيث أطعمة بناء - طاقة - ووقاية .
- استخدام الطفل لأدواته الشخصية.
- تدريب الطفل على ارتداء الملابس.
- تناسق الألوان وكيفيه اختياره للملابس.
- العلاقة بين الطقس ونوع الملابس.
- أهمية تنظيم المكان الذى يجلس فيه.
- ممارسة الطفل لقواعد الأمن والسلامة.

وقد قدمت وفاء كمال (١٩٩٢): دراسة لتعرف عناصر المسئولية الاجتماعية وطبيعتها لدى طفل الروضة، وتعرف علاقة المسئولية الاجتماعية والنشاط المهيمن، وكشفت الدراسة عن أن الطفل يعرف معايير السلوك الاجتماعى الصحيح بطريقه غير واعية، وظهر ذلك فى التعبير اللغوى عند حكمه على سلوك أبطال القصة، وذلك يغاير تصرفاته فى المواقف الواقعية فى حياته الاجتماعية.

وأظهرت الدراسة أن الطفل تخف حدة الأنانية لديه باستمرار اندماجه فى لعب الأدوار وتنشيط عناصر المسئولية، ومع تقدم الأطفال فى السن، يقسمون اللعب ويشاركون الأصدقاء ألعابهم.

وقد أظهرت النتائج عناصر المسئولية فى النشاط اللعبى، أكثر مما لوحظ فى النشاطى الاجتماعى فى السلوك اللعبى استمرت العلاقة الطيبة مع الأطفال طوال فترة اللعب، بينما لم يتشارك الأطفال ولم يهتموا بزملائهم فى المواقف الاجتماعية.

ويمثل مبدأ توزيع المسئولية نوعاً من سلوك المساعدة الاجتماعية، والذى يستخدم بدلاً من الطلب الملح على العون.

وعندما يسلك الطفل سلوكاً يقترن برأى الجماعة؛ أى ينعكس على تصرفاته تأثره بهذه الجماعة فى اختياراته للعبه وملابسه والأماكن المفضلة.. عندئذ يمكن أن نلحظ بداية الإدراك الاجتماعى.

وقد إستخدمت ثناء النجيحى (١٩٩٢) الاختيارات السسيومترية لتعرف الإدراك الاجتماعى فى مرحلة الطفولة المبكرة، على الرغم من أن الطفل يتميز فى هذه المرحلة بالتمركز حول الذات، إذ يظهر فى هذه المرحلة بعدان آخران للذات، هما:

إمتداد الذات Selfextension وصورة الذات ـ Self image

ونستطيع من خلال التعرف على المقصود بمفهوم الذات وصورة الذات معرفة إلى أى مدى يستطيع الفرد التوصل إلى تقدير الذات أو احترام الذات.

د- تنمية احترام الذات لدى طفل الروضة: عبر كمال الدسوقى عن مفهوم الاحترام بمعنى التقدير والتوقير والإجلال والارتفاع بالشأن إلى أعلى وأرقى مستوى ـ التزام الشخص بسلوكيات وأخلاقياته تكون أسلوب حياته؛ فيجبر الآخرين على احترامه ومعاملته بمستوى أخلاقه نفسه، ويعبر عنه بالقدوة الحسنة.

أى إن الاحترام يقصد به السمو والارتقاء إلى الأفضل دائماً؛ للاقتراب من الفضيلة وعدم تعدى الحدود التى يسمح بها المنطق.

وتشير فوزية دياب (١٩٨٤) إلى أنه يتمثل فى الشعور بالتقدير تلك الحاجة الأساسية، التى يشعر الطفل من خلالها بأنه موضع إعجاب وفخر لأسرته ولغيرها من الناس؛ لذلك لابد أن يعترف به ويتقبل كفرد له قيمته ووجوده بالنسبة للآخرين، وتؤكد أنه من الممكن أن ننمى هذه الحاجة بالسلوكيات البسيطة، التى يساعد بها من حوله قدر طاقته.

ويشير أحمد راجح (١٩٧٧) إلى أن هذه الحاجة تظهر لصون كرامة الفرد والدفاع عن ذاته عن كل نقص، وتقتضى احترام الغير.

ويرى جيكاز (Gecas 1971) أن الا حترام يتمثل فى بعدى الكفاءة والتقدير، وتدل الكفاءة Effectiveness على الشعور بالفاعلية والثقة فى القدرة على تنفيذ المهام، والقدرة على التأثير فى البيئة المحيطة، وتمثل فن الأداء الصحيح للأشياء.

أما التقدير فيشير إلى الإدراك الواقعى للذات ومعرفة تطويرها، وتتضمن إحساساً «عاطفياً» باستحقاق شخص بالتوقير فى إطار حدود الذات، ويعرفه القاموس المحيط بأنه مراعاة شعور الآخرين، عن طريق إشعارهم بالحب والأمان والطمأنينة، وهو الثقة المتبادلة بين الأفراد ومشاركة الأفراد أحساسيسهم ومشاكلهم، وهو الشعور بالمسئولية تجاه الآخرين وصون كرامتهم، ويمثل تقديراً للنفس وللآخرين.

ويعرفه قاموس English and English بأنه:

Regard for appreciation demand value of some respect for Life. recognition of superiority as inforce as one regard.

ويشير مارتين هربرت إلى الشخص المحترم بأنه شخص انضباطى، يتبع تعليمات القائد طواعية، ويمثل الآباء والمعلمون دور القادة بالنسبة للطفل، ومن المتوقع أن يطيع الطفل التعليمات؛ لأنهم أفضل معرفة.

ويؤكد أنه يجب أن يشرح للطفل أسباب السلوك الواجب اتباعه؛ لأن إدراك الطفل لأسباب السلوك على نحو آلى أمر غير مرغوب فيه.

كما يشير إلى مدى فاعلية التنشئة الاجتماعية واستمرار العلاقات الديمقراطية مع الراشدين كمؤثر مهم فى تكوين الاحترام بالنسبة للطفل، من خلال إدراكه للنماذج الجيدة التى يتوحد معها، وتوافر فرص التعلم الذاتى، وإدراكه أثر سلوكه على الآخرين، وهذا من شأنه أن يسهم فى تشجيع سمات العطف والحب، ويشير فى هذا الصدد إلى نوعين من الأنماط:

١ ـ نمط أخلاقى.

٢ ـ نمط إيثارى استقلالى.

وكلاهما متحرر من السلطة.

ويتميز النمط الإيثارى الاستقلالى بالاستيعابية، وتمثل جزءاً من ذاته مبنياً على الرغبة فى العيش؛ وفقاً للقيم الإيجابية، وليس على الخوف من مخالفة القواعد.

ويختار الشخص الإيثارى ـ الاستقلالى القواعد التى يعيش وفقاً لها، ويشعر بحرية تعديلها لخبراته.

وكما نعلم فإن السلوك والتفكير متكاملين، لذلك فتعديل المعتقدات متبوع بتعديل السلوك.

والشخصية الخلقية هى نتاج تفاعلات ديمقراطية مستمرة بين الطفل والكبار، وتنتمى إلى أسر تتبع القواعد الأخلاقية بعلاقة ود قوية بين الأطفال والكبار ومعايير عالية جداً، يحافظان عليها باستمرار وبقوة، ويرتبط رأى مارتين هربرت من مراحل النمو الخلقى لكولبرج Kohlberg 1969 -93 - 120، التى أشار إليها زكريا الشربينى بالمستويات التالية:

مستويات النمو الخلقى عند كولبرج:

(١) مستوى ما قبل الأخلاقى، يتمثل فى التزام الطاعة اجتناباً للعتاب.

(٢) مستوى السلوك الأخلاقى لإرضاء الكبار: تختلف ردود الفعل وفقاً للنظام المتبع:

* النظام الصارم ...... سلوك سئ.

* المتراخى ....إرباك وعدم الشعور بالأمن.

(٣) السلوك الأخلاقى الطيب: الشعور بالانتماء للجماعة بتعليمه العلاقات الودودة، التى تتوافق مع الحياة والنظم.

(٤) السلوك الأخلاقى المتوافق مع النظم السائدة: يتوافق مع النظام تجنباً للرقابة.

(٥) سلوك أخلاقى يقتنع فيه الطفل بالقبول الذاتى للقيم الخلقية؛ نتيجة نمو الضمير.

مراحل النمو الخلقى عند بياجيه:

مرحلة الواقعية الأخلاقية من ٣ - ٥ سنوات:

يتميز سلوك الطفل فيها بالخضوع الآلى للقواعد الخلقية، دون الاستدلال والحكم، كما يركزون على النتائج الجسمية لسلوكهم فقط، بينما يكون باستطاعة الأطفال الأكبر سناً الذهاب إلى أبعد من ذلك؛ حيث يمكنهم إدراك مشاعر الآخرين.

المرحلة الأخلاقية المستقلة من ٨ - ١٢ سنة:

تبدأ مفاهيم الأطفال عن القيم والعدالة فى التغير والتحور - ينظر الأطفال للظروف التى ارتبطت بالأخطاء الخلقية.

وبذلك نجد أن نظرية بياجيه تركز على تطوير مشاعر الأطفال؛ فالصغار يتمركزون حول الذات، ويتجهون تدريجيا إلى التمركز الاجتماعى.

الاحترام فى ضوء نظرية التفاعل الرمزى:

أوضح روزنبرج (Rosenberg 64)، وكوبرسميث (Cooper Smith)، وجيكاز (Gecas 1971, 1972) أن الاحترام يتطور من خلال عملى التفاعل الاجتماعى مع الكبار فى هذه الخطوات:

(١) يشكل الكبار اتجاهات ومشاعر معينة نحو قدرات الأطفال وقيمهم.

(٢) تنعكس هذه الاتجاهات والتقييمات على سلوك الكبار نحو الأطفال.

(٣) تنعكس اتجاهات الكبار على الطفل، ويتقبل تقييمهم له على أنه حقيقة، وبالتالى يتبنى هذا الاتجاه نحو نفسه.

(٤) يطور تقييما لنفسه يتطابق مع اتجاهات الكبار؛ أى إن هذه النظرية تؤكد أن الأطفال يقيمون أنفسهم طبقاً لتقييم الكبار، ويستهينون بأنفسهم فى ضوء استهانة الكبار بهم.

تشير ماريان ماريون إلى أن الكبار عندما يتطلعون إلى توجه الأطفال نحو تشكيل اتجاه إيجابى بالنسبة لذواتهم، فلابد وأن يكونوا قادرين على توضيح أسلوب تطور التقدير؛ لأن الأطفال والتلاميذ بصفة عامة يعتقدون خطأ أن الالتزام بالضوابط يفقدهم شخصيتهم، ويقلل من قيمة ذاتهم، فنجدهم يطورون أساليب لضمان تأكيد ذواتهم، وإثباتاً لتفوقهم، وهذه السلوكيات المضادة تقابل بأساليب مهينة للطفل؛ مما يوقع المربين فى صراع لتأكيد السلطة.

كما أنها تبعد الأطفال عن دائرة الاهتمام، فالأطفال الذين يصدرون سلوكاً سيئاً يهينون أنفسهم، ويعد ذلك إساءة لمعاملة الكبار.

ويؤكدأحمد المهدى (١٩٩١) على أن نوع التفاعل الذى يحدث داخل الموقف التعليمى يؤدى إلى تأثر التلاميذ بمعلميهم، فيحترمونهم عندما يستخدمون أسلوباً مشجعاًن فى مقابل الإهانة والتقليل من الإنجازات ـ ٤٤.

ويجد كولى (Cooly 1992) أن احترام الذات يتطور فى ضوء التفاعل الاجتماعى، لأن نظرة المتعلمين لأنفسهم تعتبر انعكاساً لنظرة الناس إليهم؛ لأنهم يعكسون اتجاهات الآخرين. ويتفق معه كل من:

Rosnberg 64, Cooper Smith 67, Gecas 71, 72

ويشير زكريا الشربينى (مرجع سابق ـ ٢٧٧) إلى أن التلاميذ يجدون فى المدرسة معايير مختلفة للتفاعل الاجتماعى، تجبرهم على الاحترام والقبول.

وقد أكد عديد من الدراسات أن الاهتمام بالتلاميذ وتقبلهم واستخدام التعزيز وأنواع معينة من النظام ، يؤثر على عملية الاحترام المتبادل.
(Openshaw 1998, Rosenberg 65, Gecas 1991, 1992, Cooper Smith 67).

وأوضحت نتائج هذه الدراسات أن الفترة التى يقضيها المعلمون مع التلاميذ تساعد على توطيد العلاقة بينهم، كما أن قوة العلاقة بين المعلم والتلميذ اعتبرت من أهم عوامل التميز العلمى، كريمان بدير (١٩٩٤).

وإشارت دراسة توماس (Thomas 1994) إلى أن التقدير الإيجابى من جانب التلميذ للمعلم يعبر عن احترامه له، كما يؤثر على مفهوم الطفل عن نفسه، وينعكس ذلك على سلوكه نحو الآخرين.

وفى دراسة بجامعة أنديانا (١٩٩٣) تم استعراض تأثير ثلاثة أساليب تدريسية مختلفة على أنماط الاستشارة فى ثلاثة أنواع من المدارس المشتركة لتعليم الأطفال، ووجد أن البرامج الموجهة للأطفال يجب أن تتبنى نموذجاً للقيم بطريقة مباشرة، بينما بالنسبة للمراهقين فإن ذلك يتم بطريقة غير مباشرة.

وقد أظهرت دراسة بارتلى (Bartly) أنه توجد فروق ذات دلالة بالنسبة للسن الجنس والعرق ومستوى التعليم بالنسبة لقبول التلاميذ للقيم، كما أظهرت أنه لا توجد وفروق ذات دلالة فى إدراك القيم بالنسبة لمستويات التعليم المختلفة، وأكدت ضرورة أن تدمج القيم بالأنشطة التدريسية حتى يسهل إدراكها.

ويشير حامد زهران (١٩٧٧) إلى أن عملية التفاعل أثناء الموقف الاجتماعى تتطلب حداً أدنى من الاتصال، وهذا بدوره يتطلب تحديد الهدف والقدرات والرتب الاجتماعية، و يؤدى إلى اختلاف السلوك من حيث وقته ورضا الجماعة عنه. ووضع الأفراد فى نمط الاتصال يؤثر فى سلوكهم، ويؤكد أن الروح المعنوى تضعف إلى حد كبير لدى الأفراد، والذين يحتلون مراكز طرفية فى الجماعة.

كما تفيد خبرة المرسل فى تحسين دقة الاتصال أكثر من خبرة المستقبل.

كما أن عدم التبادل فى الموقف يؤدى إلى عدوان من جانب المستقبل.

ويشير برونر (Briner 1995, 1996) إلى أن المعلمين الذين يدعمون تعلم الصغار يشكلون وسيطاً مهماً فى عملية التعلم، عندما يتدخلون بحساسية Sensitivity ؛ أى عندما يعرفون متى يتدخلون، ومتى يوجهون، ومتى ييسرون، ومتى يساعدونت التلاميذ على الوقوف أماماً، ويظلون هم فى الخلف، فالمعلم من وجهة نظر برونر هو القادر على جذب الأطفال لعملية التعلم، أو تحطيم دافعهم الطبيعى نحو التعلم.

ذلك لأن التعلم ليس نشاطاً يقوم به المتعلم بمفرده، ولكن المعلم يعمل على خلق ثقافة تعلم متبادلة بينه وبين التلاميذ، وهذا بدوره يتطلب روحاً أكثر ديمقراطية وتعاونية داخل الفصل.

ويشير روجرز (١٩٨٣، ص ١٦٩) إلى أن قدرات المعلم ومهاراته الاجتماعية تشكلان عوامل رئيسية فى عملية التعلم، وأن التلاميذ يتعلمون بطريقة أفضل، عندما يشعرون بالاهتمام والصدق من جانب المعلم، وعندما يكون المعلم فى مستوى أعلى من الفهم.

وقد ركز روجرز على ثلاثة جوانب مهمة لسلوك المعلم الفعال داخل الفصل، وهى:

(١) الصدق والحقيقة Realness or Genuineness

(٢) الإثابة والقبول والثقة Prizing, Acceptance and trust

(٣) الفهم Empathetic understadnding

وهذه الحقائق تساعد على سيادة روح الود بين التلاميذ، وتزيد من فرص التحاور وطرح الأسئلة بطريقة أفضل.

ويؤكد ليفرز (١٩٩٦) ص ٩٣ أن التلميذ يستطيع التركيز والإصرار على التعلم والتحمس والمثابرة، إذا توافرت عوامل الاستثارة داخل الفصل.

وقد أظهرت ديوك أن الثقة بالنفس وتحدى الصعوبات، تشكل ناحية إيجابية نحو التعلم والقدرة على رؤية الذات بصورة فعالة فى العالم، ويؤكدها التعزيز،

Reinforcement Stimulation. ويؤيد جريبل أن المساندة تساعد الأطفال على تكوين فكرة أوضح عن سلوكهم.

ويشير دانيال Danel Golgman إلى أن الاهتمام بالنواحى الاجتماعية والعاطفية الإنسانية لدى الأطفال يساعد على زيادة التعلم.

ويتفق برترام (Bertram 1995) مع الآراء السابقة فى أنه توجد بعض الخصائص الشخصية تساعد المعلم على حفز تلاميذه على الانهماك فى عملية التعلم.

وأوضح(Midlarsky 1973) أن المعلم الذى يترك الفرصة للتلاميذ لمعايشة الموقف وممارسته يسهل عملية تعلم السلوك الإيجابى.

وقد لفت (White 1975) النظر إلى أن التلاميذ الذين يتمتعون بدرجة عالية من الكفاءة، لديهم معلمين يعبرون لهم باستمرار عن اهتمامهم بما يعملون، وهؤلاء الأطفال أظهروا كفاءة فى واجباتهم المدرسية، وكانت لديهم قدرة كبيرة على إنجاز المهام الصعبة.

واتفق معه (Rosenberg 1965) فى أن هؤلاء التلاميذ كانت لديهم قدرة على إحداث تغيير فى البيئة، ويعد هذا الإدراك بداية الشعور بالذات واحترامها.

وقد وجد باريان (Baryan 1970) أن التناقض بين النصيحة والممارسة تجعل الطفل لا يتأثر بسلوك الراشد (المعلم) بدرجة أكبر.

وأشارت باروميد (Barumed 1961) إلى أنه على المعلم أن يوضح مستويات السلوك المقبول، وشرح التوقعات بالنسبة للسلوك الناجح، واستخدام الحزم مع عدم السب، ويجب أن تتسم أساليب النظام بالإنسانية والمنطق، وأسلوبهم بالمساعدة والسماح باتخاذ القرارات المتناسبة مع الأعمار والخبرات.

فالطفل يميل إلى تقليد المربى، إذا أحس أنه يقدم المساعدة للآخرين، وهو مسرور ومبتهج.

أوضح أوليفر (Oliver 1991) فى دراسة توضيح سلوكيات المعلم فى الموقف التعليمى فى مدرسة ابتدائية بجنوب أفريقيا، أنه وجد أن:

المعلم يقابل بمواقف عديدة يمكن إيجازها فى : لحظة انفعال - لحظة سلطة - مرونة - تعرف جوانب الموقف - التبرير المنطقى - المواجهة - المحادثة - انتفاء القيمة - تدخل المواد - سيكولوجية ديناميات الجماعة - الواقعية السلطة - المعايير والنظام - مفهوم الذات - النجاح المدرسى - التفاعل الاجتماعى - معالجة الصراع (التعامل مع الموقف) - التوقع الاجتماعى - المناخ المدرسى - العلاقة بين المدرس والتلميذ.

وفى اليابان أجريت دراسة توضح تفاعل ١٩ طفلا من اليابانيين فى الموقف التعليمى، وكيف يساعد المعلم كممثل للسلطة على حل المشكلات بتشجيع الأطفال، من خلال إشعارهم بكفاءة الذات والاستقلال.

المعلم اليابانى مسئول عن الحفز والتشجيع وإحساس الطفل بالاستقلال.

والطفل اليابانى يستخدم أعلى مستوى من الاعتراض خلال عملية التفاعل، وأثبتت الدراسة:

أن التفاعل مع الكبار يؤدى إلى الاستقلال والكفاءة الاجتماعية (Lewic 1996).

والاحترام المتبادل يقصد به التصرفات أو السلوكيات، التى يتعامل بها كل من المتعلم والمعلم، وتلقى قبولاً واستحساناً من الطرفين فى الموقف التعليمى.

الأسلوب الجدير بالاحترام من جانب المعلم: حالة متكاملة من الرقى فى التعامل والتعبير المهذب، الذى ينم عن الثقة والصدق والإخلاص والتسامح والتعهد بالرعاية للتلاميذ.

ويقصد بالحساسية: تلك التصرفات أو السلوكيات، التى يشعر الطفل من خلالها بالتقدير والرعاية والاهتمام بالثقة والأمان والود والتشجيع والمدح.

وتعرف الاستثارة: بأنها الطرق التى يستخدمها المعلم لجذب انتباه التلاميذ، وتشمل

التشويق والتجديد والتقنيات ، التى تساعد على التواصل فى الموقف التعليمى واستقراره.

ويقصد بالاستقلالية: درجة الحرية التى يمنحها المعلم للتلميذ للاختيار والتجريب والتفاعل الذاتى فى النشاط التعليمى وفى حل المشكلات.

الأسلوب الجدير بالاحترام من جانب التلميذ: التعبيرات التى يرى التلاميذ أنها مناسبة للتعامل مع المعلم الجدير بالاحترام، وتتضمن عدم تعدى حدود النظام التى تقرها العلاقة بين المعلم والتلميذ، ويرتبط الإحساس بالتقدير والاحترام ببعض المفاهيم، هى:

الدور:

أسلوب السلوك المناسب المتوقع، بالنسبة لمن يشغلون مراكز معينة فى النسق الاجتماعى . ويتوقع أطفال الروضة الحب والعطف من المعلمين والكبار، ويحكمهم توجه الطاعة لأن إدراكهم للآخرين يكون غير واضح بدرجة دقيقة.

السلطة:

تتمثل فى المهارة فى استخدام أسلوب مناسب لحل المشكلات، عن طريق المؤالفة بين الأفراد، وبذلك تجعل الرئيس قائداً.

وفى مجال طفل الروضة نجد أن الطفل عندما يمارس السلطة يستخدم أسلوباً مختلفاً، مثل إدفع طفل آخر ـ تحديد مكان معين لنفسه ـ منع اللعب عن طفل معين ـ ابتداع موقف معين أو لعبة تجذب الآخرين إليه.

وفى إطار احساس الطفل بقيمة ذاته تظهر نشاطاته ومهاراته الاجتماعية.

مفهوم الذات وصورة الذات: Self Concept and Self Image

يختلف مفهوم الذات عن صورة الذات، فمفهوم الذات هو خبرة عميقة (كومبس، ٢٩: ١٩٦ ـ ٢٢٠) تتحدد بدءاً من خبرات الضغط العصبى التى تعيشها

السيدة الحامل مما يؤثر على حركة الجنين (ياماموتو ١٩٧٢). (١٩٩٥:٩٢). أما صورة الذات فهى إدراك الشخص لذاته من خلال أسئلة التقرير الذاتى (كومبس، ٢٩: ١٩٦ ـ٢٢٠) وبالطبع فإن صورة الذات تتأثر بمفهوم الذات، ولكنها لا تتطابق معها، حيث تدل تلك الصورة على السلوك القابل للملاحظة.

تقدير الذات : Self - Esteem

لقي هذا المفهوم اهتماماً كبيراً لدى الباحثين فى علم النفس؛ ولذلك فقد تعددت تعريفاته، وكان جيمس (١٨٩٠) أول من حاول أن يكتشف المعنى المميز لتقدير الذات، وفى رأيه أن شعور الفرد بالجدارة (تقدير الذات) تساوى نسبة إنجازاته من القوة الكامنة، التى يمكن أن يترجمها إلى إنجازات.

يعرف إنجلش وإنجلش English H. and English A. (١٩٥٨) تقدير الذات بأنه «تقويم صريح وواضح لما هو حسن وما هو سيء فى الفرد».

ويرى كاتل (١٩٦٥) أن تقدير الذات «عبارة عن اتجاهات الذات لأنه يحتوى على مكون سلوكى وآخر انفعالى»وعرف كوهن تقدير الذات بأنه «درجة الاتفاق بين الذات المثالية والذات الواقعية». ويعرف لورنس تقدير الذات بأنه عبارة عن تقييم الشخص لذاته على نهاية قطب موجب أو سالب أو ما بينهما.

ويرى عبدالرحيم بخيت (١٩٨٥) تقدير الذات بأنه «مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التى يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، ومن هنا.. فإن تقدير الذات يعطى تجهيزاً عقليّاً يعد الشخص للاستجابة طبقاً لتوقعات النجاح والقبول وقوة الشخصية، وتقدير الذات هو حكم الشخص تجاه نفسه، وقد يكون هذا الحكم والتقدير بالموافقة أو الرفض.

ويرى إيزنك Eysenck H. K. (١٩٧٦) أن الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة فى تقدير الذات، لديهم قدر كبير من الثقة فى ذواتهم وقدراتهم، ويعتقدون فى أنفسهم الجدارة والفائدة، وأنهم محبوبون من قبل الأفراد الآخرين، بينما الأشخاص الذين يحصلون على درجات منخفضة فى تقدير الذات لديهم فكرة متدنية عن ذواتهم، ويعتقدون أنهم فاشلون وغير جذابين.

ويعرف مصطفى فهمى (١٩٧٩) تقدير الذات بأنه «عبارة عن مدرك عن اتجاه يعبر عن إدراك الفرد لنفسه وعن قدرته، نحو كل ما يقوم به من أعمال وتصرفات، ويتكون هذا المدرك فى إطار حاجات الطفولة؛ خاصة الحاجة إلى الاستقلال والحرية والتفوق والنجاح».

ويرى روزنبرج (١٩٧٩) أن تقدير الذات عبارة عن تقييم من الفرد لذاته فى سعى منه نحو التمسك بهذا التقييم، بما يتضمنه من إيجابيات، تدعوه لاحترام ذاته مقارناً نفسه بالآخرين، وبما يتضمنه هذا التقييم من سلبيات، لا تقلل من شأنه بين الآخرين فى الوقت الذى يحاول التخلص منها.

ويعرف كوبر سميث Cooper Smith, S (١٩٨١) تقدير الذات بأنه مجموعة من الاتجاهات والمعتقدات، التى يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، فيما يتعلم بتوقع النجاح والفشل والقبول والقسوة الشخصية.

تعرف ماكوبى (١٩٨٤) تقدير الذات بأنه البعد الحقيقى فى شبكة معقدة من الأبنية المعرفية كالاتجاهات والاعتقادات تتعلق بالذات، وتشكل فى مجملها مفهوم الذات، وهو بخلاف المكونات الوصفية لمفهوم الذت ينطوى على الاعتقادات التقييمية، التى تتعلق بذات الفرد، من حيث: صفاته الجسمية وقدراته وخصائصه النفسية وقيمته الذاتية بشكل عام.

ويرى محسن العرقان (١٩٨٧) أن تقدير الذات هو اتجاه الذات واستبطانها بنفسها من خلال مجموعة القنوات، التى تمارس فيها سلوكها، سواء كان هذا السلوك يمارس بطريقة تلقائية، أو بطريقة إجبارية مفروضة، وردود فعل هذا السلوك هو المحصلة التى يحدد على أساسها الفرد اتجاهه نحو صورته واتجاهه الآخر نحو هذه الصورة ؛لتكمل محاور هذه الصورة، وتشكل اتجاهاً عاماً نحو الذات سواء كان تقديرها بالإيجاب أو السلب.

ويرى صفوت فرج (١٩٩١) أن تقدير الذات يستخدم بوصفه اتجاهاً من الفرد نحو نفسه، يعكس من خلاله فكرته عن ذاته وخبراته الشخصية معها، وهو بمثابة

عملية فينومولوجية ،يدرك الفرد بواسطتها خصائصه الشخصية، مستجيباً لها سواء في صورة انفعالية أو في صورة سلوكية.

وترى زينب شقير (١٩٩٣) أن تقدير الذات هو التقويم الذى يصنعه الفرد لنفسه لكل من الصفات الحسنةوالصفات السيئة لديه في حياته.

ونخلص من استعراضنا لتقدير الذات إلى ما يلي:

أن مفهوم الذات أعم وأشمل من تقدير الذات، فالأخير يعبر عن تقويم الفرد للفكرة التي تسيطر عليه، وهذه الفكرة هي التي تمثل في أساسها مفهوم الذات.

ولذلك يمكن القول بأن تقدير الذات هو الجزء التطبيقي للهدف الأساسي، الذى يسعى الفرد إلى تحقيقه في ضوء مفهوم الذات.

مفهوم الذات في ضوء النظريات النفسية:

١. الذات في ضوء نظرية التحليل النفسي عند فرويد:

أكد فرويد أهمية الجوانب التطورية في الشخصية؛ وخاصة الدور الحاسم لسنوات الطفولة المبكرة والمتأخرة لإرساء الخصائص الأساسية لبناء الشخصية، التي يكمل القدر الأكبر منها عند نهاية السنة الخامسة من العمر.

وتتكون الشخصية عند فرويد من ثلاثة نظم أساسية، هي: الهو، الأنا، الأنا الأعلى، فالأنا والذى يرادف الذات في هذه النظرية هو الجزء الشعورى في هذاالنظام، وهو يطبع مبدأ الواقع.. فالأنا هو الجهاز الإرادى للشخصية لسيطرته على منافذ الفعل والسلوك، ويختار من البيئة الجوانب التي يستجيب لها، ويقرر الغرائز التي سوف تشبع وكيفية إشباعها.

وقد تم تناول الأنا هنا؛ لأنه لا يوجد اتفاق بين علماء النفس والصحة النفسية عن كيفية ارتباط الأنا والذات، فبعض العلماء يستخدمونها بالتبادل، وكأن لهما المعنى نفسه. (٦٨ : ١٠ ـ ١٥).

٢. الذات في ضوء نظرية يونج التحليلية:

ينقسم بناء الشخصية عند يونج إلى عدة أنظمة منفصلة متفاعلة، هي: الأنا، واللاشعور الشخصي، اللاشعور الجسمي وأنماطه الأولية (القناع والأنيما والأنيموس والظل)، الاتجاهات الانطوائية، والانبساطية ووظائف التفكير والإحساس والحدس وأخيراً الذات، التي تمثل الشخصية مكتملة الوحدة مكتملة النمو.

استعمل يونج مصطلح الأنا ليدل على العقل الشعوري المسئول عن شعور المرء بهويته واستمراريته، فوجهة نظر الشخص عن ذاته أنها تمثل مركز الشخصية، وبذلك لم يستعمل يونج الأنا لتدل على الذات كما استخدمها فرويد، والذات عند يونج نمو كامل وتفرد.

٢. مفهوم الذات في النظريات النفسية الاجتماعية، عند: أدلر، فروم، هورني، سوليفان.

أ. الفرد أدلر:

أهم إسهامات أدلر الكبرى هي فكرته عن الذات الخلاقة، والتي استخدمها أدلر لتدل على الذات هنا، والتي تفسر خبرات الكائن العضوي، وهو يختلف بذلك عن فرويد في فكرته عن الأنا التي تتكون من مجموعة العمليات السيكولوجية، التي تخدم أغراض الغرائز الفطرية.

يرى أدلر أن الإنسان يناضل ليصبح بصورة أفضل؛ ليتخلص من مشاعر النقص ويصبح أقوى وأفضل . يتأثر أسلوب الفرد بشكل جزئي بأسلوب تفاعله مع الكبار خلال فترة الطفولة المبكرة، ويتشكل أسلوب الفرد في التعامل مع المشاكل في السنة الرابعة أو الخامسة من عمره، ولذا فهذه المرحلة من أهم مراحل تطور الشخصية.

يرى أدلر أهمية رأى الكبار من ذوي التأثير على مفهوم الطفل لذاته، الذي ينعكس خلال سلوكه مع الطفل فينتقل إليه ويصبح جزءا من ذاته.

ب. إيرك فروم:

تناول فروم في نظريته الذات على أنها التوافق، ولذا يرى فروم أن توافق الإنسان

مع المجتمع يمثل حلا وسطا بين الحاجات الداخلية والمطالب الخارجية؛ أى إن فهم نفس الإنسان لابد أن يبنى على تحليل حاجات الإنسان النابعة من ظروفه.

جـ. كارين هورنى:

ترى هورنى أن الذات هو القلق، فمهفوم الشخصية الأول هو القلق الأساسى الذى عرفته بأنه كل ما يؤدى لاضطراب شعور الطفل بالأمن فى علاقته بالوالدين. وقد يصبح أحد هذه الأساليب على قدر من الثبات فى الشخصية؛ أى قد يتخذ أسلوب محدد منها صفة الدافع أو الحاجة المميزة لديناميات الشخصية.

د. هارى ستاك سوليفان:

أهم مفاهيم الشخصية عند سوليفان التى تشير إلى الذات هو نظام الذات، فلكى يتجنب الشخص أو يقلل القلق المحتمل، يصطنع أشكالاً مختلفة من الأساليب الوقائية والضوابط لسلوكه.

يميل نظام الذات إلى أن ينعزل عن بقية الشخصية، فكلما زادت خبرة الشخص بالقلق زاد تضخم نظام الذات، وزاد انفصاله عن بقية شخصيته. وفى رأيه أن نظام الذات هو حجر العثرة الرئيسى فى وجه التغيرات المستحبة فى الشخصية.

٢. الذات فى ضوء علم نفس الظاهريات، ويمثل هذا الاتجاه:

سينج وكومز ، وليكى وروجرز

أ. سينج وكومز:

يرى سينج وكومز أن السلوك كله يتوقف على الإطار المرجعى الشخصى للفرد الذى يقوم بالسلك ،والمجال الظاهرى هو سبب السلوك والمجال الظاهرى يتغير بتغير الحاجات والأنشطة المتصلة به، فالمجال ينظم نفسه بطريقة آلية، والذات الظاهرية هى الجزء الخاص المتمايز عن المجال الظاهرى. استخدم مصطلح المجال الظاهرى ليشير إلى البيئة السيكولوجية، فهو يتكون من مجموعة الخبرات التى يعانيها الشخص فى لحظة الفعل. ينقسم المجال الظاهرى إلى الذات الظاهرية التى تشمل أجزاء المجال

الظاهرى، الذى يعايشه المرء كجزء أو سمة مميزة لنفسه. وأن مفهوم الذات الذى يتكون من أجزاء المجال الظاهرى يتميز عن طريق الفرد كخصائص محددة وثابتة لذاته، وهما يؤكدان أن هناك حاجة إنسانية أساسية لفهم السلوك الإنسانى والتنبؤ به، وهذه الحاجة هى المحافظة على الذات الظاهرية وتأكيدها ورفع قيمتها.

ب. ليكى:

نظر ليكى إلى الذات باعتبارها تمثل نواة الشخصية. الشخصية عند ليكى هى التصور الذهنى المركزى، الموحد فى علم النفس، وجميع الظاهرات السيولوجية تمثل تعبيراً عن شخصية موحدة، وكل نشاطات الإنسان تخدم الهدف الأساسى الأسمى للشخصية، وهو الحفاظ على اتساق الذات. وتتزايد مشاكل الحياة صعوبة مع تقدم العمر، وأكثر العوامل ثباتاً فى خبرات الطفل هم أعضاء أسرته، ويحاول الطفل التوحد بالوالدين وإقامة علاقات موحدة وثابتة بينه وبينهم.

جـ. نظرية الذات عند كارل روجرز:

الذات فى نظرية روجرز هى كينونة الفرد أو الشخص، وهى تنمو وتنفصل تدريجيا عن المجال الإداركى، وتتكون بنية الذات نتيجة التفاعل مع البيئة، وتشمل: الذات المدركة، والذات الاجتماعية، والذات المثالية. وقد تمتص قيم الآخرين وتسعى إلى التوافق والاتزان والثبات، وتنمو نتيجة للنضج والتعلم، وتصبح المركز الذى تنتظم حوله كل الخبرات.

ويعرف روجرز مفهوم الذات بأنه تكوين معرفى منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته.

ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية، وتشمل هذه العناصر: المدركات والتصورات التى تحدد خصائص الذات، كما تنعكس إجرائياً فيوصف الفرد لذاته كما يتصورها

هو (مفهوم الذات المدرك)، والمدركات والتصورات التى تحدد الصورة التى يعتقد أن الآخرين فى المجتمع يتصورونها، والتى يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعى مع الآخرين (مفهوم الذات الاجتماعية) ، والمدركات والتصورات التى تحدد الصورة المثالية للشخص، الذى يود أن تكون (مفهوم الذات المثالية).

ووظيفة مفهوم الذات هى وظيفة دافعية، كما أنها وظيفة تكامل وتنظيم وبلورة لعالم الخبرة المتغير، الذى يوجد الفرد فى وسطه.. ولذا فإنه ينظم ويحدد السلوك. وينمو مفهوم الذات تكوينيا كنتاج للتفاعل الاجتماعى جنباً إلى جنب مع الدافع الداهلى لتأكيد الذات، وعلى الرغم من أنه ثابت إلى حد كبير، إلا أنه يمكن تعديله وتغييره تحت ظروف معينة.

ومن الملاحظات المهمة حول مفهوم الذات أنه أهم من الذات الحقيقية فى تقرير السلوك، ويتأثر بالآخرين المهمين فى حياة الفرد (مثل الوالدين والراشدين ـ والأقران)، ويتأثر بالنضج والتعلم ويتأثر بالحاجات (الأمن ـ الحب ـ احترام الذات ـ تحقيق الذات)، ويتأثر بموجهات مثل (المعتقدات والقيم والاتجاهات والأخلاقيات).

فالفرد يسعى دائماً لتأكيد وتحقيق وتعزيز ذاته، وهو يحتاج إلى مفهوم موجب لذاته، كما أن مفهوم الذات مفهوم شعورى يعيه الفرد، بينما قد تشمل الذات عناصر لا شعورية لا يعيها الفرد.

وقد قام حامد زهران سنة ١٩٦٦ ، ١٩٦٧ بدراسة عن نظرية الذات والإرشاد والعلاج النفسى المركز حول العميل، وقد أثبتت الدراسة أن مفهوم الذات يعتبر حجرا أساسياً فى بناء الشخصية، وأن لمفهوم الذات لدى الفرد أهمية خاصة لفهم ديناميات الشخصية والتوافق النفسى، فتقبل الذات وفهمها يعتبر بعدا رئيسيا فى عملية التوافق الشخصى.

ومفهوم الذات يتأثر بالعوامل الاجتماعية مثل اتجاهات الفرد نحو الآخرين واتجاهات الآخرين نحو الفرد ، ومن ثم يجب على الوالدين والمربين والمرشدين أن يقدروا دورهم المهم والخطير فى نمو مفهوم الذات عند الأطفال والمراهقين.

يعتقد روجرز أن الناس يعيشون فى عالم دائم التغير، وأن هنالك مجموعة من الأفكار التى يشكلها الإنسان عن نفسه، والتى يطلق عليها مفهوم الذات ويتشكل هذا المفهوم على ضوء الأحداث العديدة ، التى مجراها فى العالم، وإحساس الفرد بذاته بالنسبة لهذه الأحداث.

والطفل الذى يحرم من مشاعر الحب والقبول سيعانى من الحرمان النفسى، الذى ينعكس سلبيا على مفهوم تطور الذات لديه، وسيبدد هذا الطفل طاقاته فى محاولة للحصول على القبول، والرعاية من الكبار، بدلاً من استخدام هذه الطاقات فى تحقيق إنجازات مفيدة.

٥. الذات فى ضوء نظرية موراى:

قدم هنرى موراى Murray ١٩٣٨ تصوراً مغايراً لهذه المفاهيم، التى تكون الشخصية ، فقدم قائمة تتراوح ما بين ٢٠ـ ٣٨ حاجة بعضها حاجات ظاهرة Overt needs والبعض الآخر حاجات كامنة Latent needs، وهى بمثابة الأساس المكون للشخصية.

وبهذا نجد أن موراى قد استخدم الحاجات لتشير إلى الذات؛ حيث اهتمت النظرية بالفرد فى جميع تعقداته، وتتجلى وجهة النظر هذه فى اصطلاح «علم الشخصية» سنة ١٩٣٨ . تتفق نظرية موراى مع التحليل النفسى ، فى افتراض أن الأحداث التى تقع فى بداية العمر وفى الطفولة هى محددات حاسمة لسلوك الراشد، كما تتفق معها فى أهمية الدوافع اللاشعورية والاهتمام الشديد الواضح بتقارير الفرد اللفظية الذاتية أو الحرة التى تتضمن تخيلاته. كما اتسمت هذه النظرية بمعالجتها للدافعية ومفاهيمها كما اتسمت بتأكيدها العمليات الفسيولوجية، التى تصاحب جميع العمليات النفسية وتوجد معها وترتبط بها وظيفيا. وبناءً على ذلك، عرف موراى الشخصية عدة تعريفات تتضمنها النماذج التالية:

«تقتصر دلالة الشخصية على البناء الفرضى للعقل، الذى تتضح مكوناته وعملياته المطردة أكثر فأكثر فى الوقائع الداخلية والخارجية، التى تكون حياة

الشخص، وبذلك فإن الشخصية ليست سلسلة من وقائع السير الذاتية، بل هى شىء أكثر عمومية، ودوامًا ويستنتج من ذلك الوقائع».

«إن الشخصية هى الجهاز المسيطر على الجسم، وهى المؤسسة التى تظل تعمل دون توقف منذ الميلاد حتى الموت فى عمليات تحويلية وظيفية».

وقد استعار موراى فى عرضه لتلك الأبنية العقلية اصطلاحات الأنا والهو والأنا الأعلى من التحليل النفسى، ولكنه أدخل بعض العوامل المميزة لتطوير تلك المفاهيم.

٦. الذات فى ضوء نظرية المجال عند لڤين:

افترضت هذه النظرية أن الذات هى مجموعة مفاهيم تمثل الواقع السيكولوجى؛ حيث قدم ليفين Lewine ١٩٣٥ نظرية المجال «Field»، وطرح من خلالها مفاهيم جديدة، اعتبرت بمثابة مكونات الشخصية، إذ أدخل مفاهيم عن الوسط والموقف من حول الفرد، فقدم ما يسمى بحيز الحياة Life-space، الذى يعبر عن حاجات الفرد والإمكانات الفعلية للمواقف كما يدركها الفرد، وقدم ما يعرف بالتكافؤات Valences، التى تحدد الجوانب حيث تشير إلى اتجاهات الجذب والحواجز العائقة أمام الهدف، واعتبر ليفين سلوك الشخص هو دالة لحيز الحياة؛ أى التفاعل بين الشخص والبيئة السيكولوجية .

لم تكن هذه النظرية بالنسبة لليفين مدرسة جديدة فى علم النفس لها مضمونها المحدد، بل مجموعة من المفاهيم يستطيع المرءبها تمثيل الواقع السيكولوجى، ويجب أن تكون هذه المفاهيم من الاتساع؛ بحيث يمكن تطبيقها على جميع أشكال السلوك، كما تكون ممثلة لشخص بعينه فى موقف عيانى ملموس؛ أى إن مفهوم الذات يعتبر تكوينًا مكتسبًا يتغير وفق الخبرات التى يمر بها الفرد، ويتصف ببعض الثبات النسبى، والذى يرجع إلى عمق ذلك التكوين وارتباطه بعوامل الشخصية فى تفاعلها مع الإمكانيات المتاحة فى البيئة المحيطة (أمانى الدسوقى ٢٠٠٠).

مراجع

المراجع العربية:

(١) القرآن الكريم

(٢) أبي الفرج بن الجوزى ١٩٨٤ ، عن ملامح الفكر التربوى، رسالة الخليج العربى - العدد الثالث عشر يصدرها مكتب التربية العربى لدول الخليج.

(٣) إحسان الدمرداش ١٩٧٦ ، مفهوم الذات عند الأطفال المحرومين من الأب - رسالة ماجستير كلية البنات - جامعة عين شمس.

(٤) أحمد بن محمد ، المصباح المنير فى غريب الشرح الكبير للرافعى - وزارة الأوقاف - القاهرة .

(٥) أحمد خيرى حافظ ١٩٨٠ ، سيكولوجية الاغتراب لدى طلاب الجامعة ، رسالة ماجستير - كلية الآداب - جامعة عين شمس - رسالة غير منشورة.

(٦) أحمد زكى صالح ١٩٩٦ ، علم النفس التربوى - مكتبة النهضة.

(٧) أحمد محمد على الفيومى ١٩٧٧ ، المصباح المنير، تحقيق عن محمد الشناوى - دار المعارف - القاهرة.

(٨)______ ١٩٧٣ ، استفتاء ماسلو للطمأنينة الانفعالية، دار النهضة العربية - القاهرة.

(٩)______ ، عبد السلام عبد الغفار ١٩٧٢ ، علم النفس الاجتماعى - دار النهضة.

(١٠) أحمد محمد سيد أحمد ١٩٨٠ ، الحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة وأثرها على التحصيل - ماجستير آداب عين شمس.

(١١) أحمد عبد العزيز سلامة ١٩٦٩ ، الدجماطقية والتسلطية وعلاقتها بالطمأنينة الانفعالية - بغداد.

(١٣) أحمد محمود عياد ١٩٩٧ ، الأمن الشخصى فى ضوء التوجهات الإسلامية - المؤتمر السنوى الثانى «التربية وتحديات الأمن الاجتماعى» - جامعة المنوفية.

(١٤) أرثر جيتس وآخرون (دون) ، علم النفس التربوى الكتاب الثالث - ترجمة إبراهيم حافظ وآخرين.

(١٥) أسماء عبد المنعم ١٩٨٧ ، التغير الاجتماعى والقيم لدى فتات الشعب المصرى - دكتوراه غير منشورة، كلية البنات - جامعة عين شمس.

(١٦) أسماء محمد السرسى ١٩٨٣ ، النمو الاجتماعى لدى الجنسين ، مرحلة الطفولة المبكرة، ماجستير ، معهد دراسات الطفولة جامعة عين شمس.

(١٧) المعلم بطرس البستانى ١٩٨٣ ، محيط قاموس مطول للغة العربية - بيروت - لبنان.

(١٨) **آمال السيرى** ١٩٧٦ ، المقومات والعوامل المؤثرة فى العلاقات المتبادلة بين أفراد الأسرة، صحيفة التربية ـ العدد الثالث ـ يونيو.

(١٩) **أميرة أزهرى** ١٩٦٦ ، مفهوم القلق عند كارن هورنى ـ ماجستير ـ المكتبة المركزية ـ جامعة عين شمس.

(٢٠) **أنس محمد أحمد قاسم** ١٩٨٩ ، النمو الاجتماعى الانفعالى لأطفال الملاجىء فى الطفولة المبكرة، ماجستير آداب عين شمس.

(٢١) **ثناء النجيحى** ١٩٨٥ ، المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بالابتكار ماجستير، كلية ا لبنات جامعة عين شمس.

(٢٢) **إيمان فوزى سعيد** ١٩٨٥ ، أثر وفاة الأم على التوافق النفسى للأبناء، ماجستير، تربية عين شمس.

(٢٣) **إيمان محمد القماح** ١٩٨٣ ، أثر الحرمان من الوالدين على أبناء النفس، ماجستير اداب عين شمس.

(٢٤) **جابر عبد الحميد جابر** ١٩٩٠ ، نظريات الشخصية ـ دار النهضة العربية.

(٢٥) ــــــــ ١٩٨٤ ، علم النفس التربوى ـ دار النهضة العربية.

(٢٦) **جبر محمد جبر** ١٩٩٣ ، أنماط القيادة الإدارية وعلاقتها بالأمن النفسى ـ مجلة كلية الآداب ـ شبين الكوم.

(٢٧) ــــــــ ١٩٩٦ ، بعض المتغيرات الديمجرافية المرتبطة بالأمن النفسى ـ مجلة علم النفس السنة العاشرة ـ يوليو ـ أغسطس ـ سبتمبر ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب.

(٢٨) **جمال مختار حمزة** ١٩٩٥ ، التعليم باللغات الأجنبية وانتماء التلاميذ، مجلة علم النفس ، الهيئة العامة المصرية للكتاب ـ القاهرة.

(٢٩) **جمال أحمد شفيق** ١٩٨٤ ، خصائص المودعين بالمؤسسات الإيوائية، ماجستير عين شمس.

(٣٠) **جورج موكو** ١٩٧٨ ، التربية الوجدانية والمزاجية للطفل (المشاكل الراهنة للأسرة والمدرسة) ترجمة منير العصره، نظمى لوقا ـ الجمعية المصرية لنشر الثقافة والمعرفة العالمية ـ القاهرة ـ نيويورك.

(٣١) **جوزال عبد الرحيم** ١٩٨١ ، نمو السلوك الشخصى والاجتماعى لطفل الروضة فى ضوء الأنشطة، ماجستير عين شمس.

(٣٢) **جوزنت جورج عبد الله** ١٩٨٨ ، أثر تغييب الأب فى مرحلة الطفولة المبكرة على النمو العقلى والشخصى والاجتماعى ـ كلية التربية ـ جامعة عين شمس.

(٣٣)جـون بولبى ١٩٥٤ ، التكيف الاجتماعى للأطفال ، ترجـمة سيد أحمد عثمان، مراجـعة عبد العزيز القوصى ـ النهضة العربية ـ القاهرة.

(٣٤)جون كونجروآخرون ١٩٩٦، سيكولوجية الطفولة والشخصية، ترجمة أحمد عبدالعزيز سلامة، جابر عبد الحميد ـ دار النهضة العربية.

(٣٥)حامدزهران ١٩٨٤ ، علم النفس الاجتماعى ـ عالم الكتب.

(٣٦)ـــــ١٩٧٧ ، علم النفس الاجتماعى ـ عالم الكتب.

(٣٧)حسن مصطفى عبد المعطى ١٩٩٣ ، المشكلات النفسية لأبناء المطلقين ـ القاهرة ، المؤتمر السنوى السادس للطفل المصرى، مركز دراسات الطفولة ـ جامعة عين شمس.

(٣٨)حسنية الغنيمى ١٩٩٥ ، برنامج مقترح لتدريب أطفال الروضة على تحمل المسئولية الاجتماعية ـ رسالة دكتوراه غير منشورة ـ كلية البنات ـ جامعة عين شمس.

(٣٩)حسنية غنيمى ١٩٩٥ ، إعداد برنامج لتنمية المسئولية الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة، دكتوراه ـ كلية البنات عين شمس.

(٤٠)حنفى محمود أمام ١٩٨٣ ، بعد محددات توافق الآباء والأبناء وأثرها على الأحداث ـ دكتوراه ـ تربية أسيوط.

(٤١)خليل ميخائيل معوض ١٩٩٤ ، سيكولوجية النمو فى الطفولة والمراهقة ـ دار الفكر الجامعى.

(٤٢)راوية محمود حسين دسوقى ١٩٩٧ ، الحرمان الأبوى وعلاقته بكل من التوافق النفسى ومفهوم الذات والاكتئاب لدى طلبة الجامعة ـ مجلة علم النفس، العددان الأربعون والحادى والأربعون.

(٤٣)زكريا الشربينى، يسرية صادق ١٩٨٣ ، استمارات المستويات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية ـ دار نهضة مصر ـ القاهرة.

(٤٤)زينب سليم متولى ١٩٩٨ ، دراسة بعض المتغيرات المرتبطة بالأمن النفسى لدى أطفال ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير. معهد الدراسات العليا للطفولة ـ جامعة عين شمس.

(٤٥)سامية الأنصارى ١٩٨٧ ، دراسة تقدير الذات وعلاقته باتجاهات التنشئة الاجتماعية لدى الأطفال المحرومين من رعاية الوالدين، ماجستير تربية عين شمس.

(٤٦)سماح خالد زهران ١٩٩٨ ، العلاقة بين الخصائص العقلية وبعض السلوكيات الاجتماعية عند طفل ما قبل المدرسة، دكتوراه ـ كلية البنات جامعة عين شمس.

(٤٧) **سعد جلال ١٩٨٢** ، مرجع فى علم النفس ـ دار الفكر العربى.

(٤٨) ـــــــ **(دون)** ، الطفولة والمراهقة ـ الطبعة الثانية ـ دار الفكر العربى.

(٤٩) **سميرة محمد شندى ١٩٨٣** ، مفهوم الذات والتوافق النفسى لدى الأطفال اللقطاء، ماجستير تربية عين شمس.

(٥٠) **سلوى الملا ١٩٧٧** ، الصحة النفسية ـ القاهرة ـ دار المعارف.

(٥١) **سيد أحمد عثمان ١٩٧٠** ، علم النفس الاجتماعى التربوى الجزء الأول التطبيع الاجتماعى ـ الأنجلو المصرية.

(٥٢) ـــــــ **١٩٩٤** ، الأثراء النفسى، دراسة فى الطفولة ونمو الإنسان ـ مكتبة انجلو المصرية.

(٥٣) **سيد خير الله ١٦٨٧** ، السلوك الإنسانى، الأنجلو المصرية ـ القاهرة.

(٥٤) **سيد صبحى ١٩٩٧** ، الإنسان والصحة النفسية ـ دار الكتب.

(٥٥) **سيد عثمان ١٩٨٦** ، المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة، دراسة نفسية ـ الأنجلو المصرية ـ القاهرة.

(٥٦) **سيلدنى م جوارد ١٩٧٣** ، الشخصية بين الصحة والمرض ترجمة حسن الفقى وسيد خير الله ـ مكتبة أنجلو المصرية.

(٥٧) **طلعت حسن عبد الرحيم ١٩٧٨** ، حرمان التلميذ من الأم وعلاقته ببعض نواحى تكيفه الشخصى والاجتماعى فى المرحلة الابتدائية. ـ مجلة كلية التربية ـ المنصورة.

(٥٨) **الطاهر الزواوى** ، اللقاموس المحيط، مطبعة البابلى الحلبى ـ القاهرة.

(٥٩) **عبد العزيز القوصى ١٩٥٢** ، أسس الصحة النفسية ـ مكتبة النهضة المصرية.

(٦٠) **عبد اللطيف فؤاد إبراهيم ١٩٦٢** ، أسس المناهج ـ القاهرة ـ مكتبة مصر.

(٦١) **عبد المنعم عبد الله حسين ١٩٩٠** ، حرمان الطفل من الوالدين وعلاقته بنموه اللفظى فى مرحلة ما قبل المدرسة، ماجستير، معهد دراسات الطفولة عين شمس.

(٦٢) **عزة حسين زكى ١٩٨٥** ، المشكلات السلوكية التى يعانى منها أطفال المرحلة الابتدائية من المحرومين وغير المحرومين من رعاية الوالدين ـ رسالة ماجستير غير منشورة ـ معهد الدراسات العليا للطفولة ـ جامعة عين شمس.

(٦٣) **عفاف عبد القادر دنيال ١٩٩٣**، أنماط الرعاية الأسرية لأطفال المرحلة الابتدائية بعد الطلاق وعلاقتها بتوافقهم النفسى والاجتماعى ـ رسالة ماجستير ـ معهد الدراسات العليا للطفولة ـ جامعة عين شمس.

(٦٤) **علاء الدين كفافى** ١٩٨٩ ، تقدير الذات فى علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسى - دراسة فى علية تقدير الذات - مجلة العلوم الإنسانية العدد (٣٥) المجلد التاسع.

(٦٥) **فوزية النجاحى** ١٩٨٥ ، النمو الإجتماعى لدى الأطفال وعلاقته ببعض المتغيرات، ماجستير بنات عين شمس.

(٦٦) **فؤاد البهى السيد** ١٩٧٥ ، الأسس النفسية للنمو - دار الفكر العربى - القاهرة - الطبعة الرابعة.

(٦٧) **قدرى حنفى** ١٩٨٤ ١٩٨٦ ، التنشئة الاجتماعية للطفل بين الوحدة والتفرد، مجلة النيل، الهيئة العامة المصرية للاستعلامات بالقاهرة .

(٦٨) **كالفن هول، جاندنر ليندزى** ١٩٧٨ ، نظريات الشخصية، ترجمة فرج أحمد فرج وآخرين، مراجعة لويس كامل مليكة ط ٢ - القاهرة - دار الشايع للنشر.

(٦٩) **كريمان بدير** ١٩٩٥ ، دراسة وبحوث فى الطفولة المصرية - عالم الكتب.

(٧٠) **كمال الدسوقى** ١٩٧٩ ، النمو التربوى للطفل والمراهق، بيروت - دار النهضة.

(٧١) ــــــــ ١٩٧٩ ، زخيرة علوم النفس - مؤسسة الأهرام

(٧٢) **ك. هول لندزى** ١٩٦٩ ، الشخصية - ترجمة فرج أحمد فرج وآخرون - الهيئة المصرية العامة للكتاب.

(٧٣) **مريم ماجد سلطان** ١٩٨٦ ، الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بالسلوك الاجتماعى للأطفال، ماجستير بنات عين شمس ماجستير.

(٧٤) **مارتين هربرت** ١٩٧٧ ، مشكلات الطفولة ترجمة عبد المجيد النشواى.

(٧٥) **مجدة أحمد محمود** ١٩٨٢ ، عن القيم واختلاف الأجيال، رسالة ماجستير غير منشورة - كلية الآداب - جامعة عين شمس.

(٧٦) **محمد عماد الدين إسماعيل** ١٩٨٦ ، الأطفال مرآة المجتمع ، النمو النفسى للطفل فى سنواته التكوينية، عالم المعرفة، العدد ٩٩ مارس ١٩٨٦، الكويت.

(٧٧) **محمد إبراهيم عيد** ١٩٩٢ ، فقدان الأمن وعلاقته بقوة الأنا لدى المراهقين - مجلة كلية التربية (التربية وعلم النفس) العدد السادس عشر - جامعة عين شمس.

(٧٨) **محمد بيومى على** ١٩٨٠ ، حرمان الطفل من الأمن وعلاقته بالتكيف الشخصى والاجتماعى - ماجستير - كلية التربية - جامعة الزقازيق.

(٧٩) **محمد خليفة بركات** ١٩٦٣ ، مرشد المعلم مع الأطفال فى دور الحضانة، الشئون الاجتماعية ، الإدارة العامة للتدريب بالقاهرة.

(٨٠) محمد رفعت رمضان وآخرون ١٩٨٤ ، أصول التربية وعلم النفس ـ الفكر العربي.

(٨١) محمد محمد نعيم ١٩٨٤ ، دراسة لحجم الأسرة والترتيب الميلادي وعلاقتها بالنضج الاجتماعي لطفل ما قبل المدرسة ـ ماجستير معهد دراسات الطفولة عين شمس.

(٨٢) مرزوق عبد المجيد مرزوق ١٩٩١ ، عوامل تنمية التفكير الإبداعي في مرحلة الطفولة ـ المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري.

(٨٣) محمد على حسن ١٩٧٠ ، علاقة الوالدين بالطفل وأثرها في جنوح الأحداث ـ مكتبة الأنجلو المصرية.

(٨٤) مصطفى فهمي ١٩٧٦ ، دراسات في سيكولوجية التكيف ـ مكتبة الخانجي ـ القاهرة.

(٨٥) ــــــ ١٩٧٧، محمد على القطان ، علم النس الاجتماعي ـ مكتبة الخانجي ـ القاهرة.

(٨٦) منير البعلبكي ١٩٩٤ ، المورد ـ دار العلم للملايين بيروت.

(٨٧) نبيلة ميخائيل مكاري ١٩٨٧ ، أثر الحرمان من الأسرة على السلوك الاجتماعي والانفعالي لتلاميذ الطفولة المتأخرة ، دكتوراه تربية الاسكندرية.

(٨٨) نبيه إبراهيم سعيد ١٩٨٠ ، دراسة لبعض العوامل المرتبطة بالصحة النفسية السليمة لدى طلاب الجامعة ـ رسالة دكتوراة الفلسفة في التربية ـ المكتبة المركزية جامعة عين شمس.

(٨٩) نادرة نعيم ١٩٩٤ ، الانتماء ـ الهيئة العامة المصرية للإستعلامات بالقاهرة.

(٩٠) نبيهه السيد عبد العظيم ١٩٩٨ ، دور البرامج التليفزيونية في تحقيق الانتماء الوطني لدى الأطفال ما قبل المدرسة ـ رسالة ماجستير ، كلية البنات ـ جامعة عين شمس.

(٩١) هدى محمد قناوي ١٩٩٦ ، الطفل وتنشئته وحاجاته ـ مكتبة الأنجلو المصرية.

(٩٢) يوسف ميخائيل ١٩٩٢ ، الانتماء وتعامل الشخصية، مكتبة غريب ـ القاهرة.

المراجع الأجنبية:

39- Atikinson Brain, R. and Ogoston, Donald, G. 1974:

The effect of father apse nce on mal children in the home and school journal school psycology, Vol. (12) p.p 213:221 .

49- Anderson. Jona Irv in 1981:

The consept of responsibility and Its place in Moral Education, University Micro Film S, International.

59- Barron, F.G. 1968:

Reaticity and personal freedom. New jersey Van Nodtand Company.

69- Christine Harris 1980:

Child development p. 286

79- David R. Shaffer 1988:

Developmental Psycholocgy p. 414:415.

89- Elizabeth, Fenwick 1996:

Mother and Bapy Carc, the complete Bok. Dareing Kinder Sley. London.

99- Herber M. 1974:

Emotional Problums of development in children academic press. London.

100- Harrison, Linda' Ungerer, Judy. 1996:

Child care Experience and Attachment Security as predictors of childern's social Adjustment at Age two-and- aHalf paper presented at the study of behavioural development.

101- Jean Piaget 1969: The psycology of the child, by basic books, presses Universitaires de France Paris.

102 - Karin Horney, 1964: Mental Huais New Year cyprentis - Hall Ins.

103- Kathring, Covell, 1982:

The in Fuluences the father absent in the late child hood and ingulwences of the adalseenee.

104- Kurtz, Linda, And Other 1993:

Access by Nocustodial parents Effects upon childern's postdivorce coping resources 7p.' paper presented at the Annual meeting of the Ameriea psychological Association (10 st, Tronte, Ontario, Canda, August 20-24, 1993 .

105- **Kojack, S.M & Beter, Z.J. 1983:** Parents personality and famaty interaction in the theree different samples. Journal of personality assessment Vol (94) No (3) pp. 211-220.

106- **Lucarillo Jan 1987:**

Sping Santass, theme F. Structure & the Kmacledge pare, Journal of child development Vol. 75 pp. 434 :442 .

107- **Lamb, M.E., Thompson, R.A., Garder, W., & Charnov E.L. 1985:**

Infantmother attachment the orligins and development a lisgnficance of individual differences in strange situation behavior. Hillsdal, NJ Erlbaum.

108- **MaZur, Elizabeth, Wdchik, Sharlene 1992 :**

The Mother child relation ship and childern's appraisals of engative divarce events. paper presented at the biennial meeting of the south wester society for research in human development conferencpaper 150.

109- **Oshman, harvey, PA 1975:**

Some effects of father apsenc upon the psychologycia development of matan female laie adoloscents theoritical and emirtcal consideration abest raacts international vol. (135) p.p 119 - 220 .

110- **Passman, Richard H. 1974:**

The effects of mother and security blankets upon learning in childern (should linus bring his blanket toos chool) paper presented at the Annual meeting of the american psychological Association.

111- **Rea, Eonald. B. 1968:**

Children paternal loss and adults social mall - ad justment of differnces in childhood experieness subseeuernd to loss of father between sociall adjusted and sicially.

112- **Swartzleergel. 1983:**

Emotianal and self concept of children from dicorced and nondivorced unhappy homes journal of social psycholog Dec. Vol. 121 (2) 305 :312 .

113- Stanly Berbu, K,. 1986:

The effect of father absence on interpersonal Aoublem salring skills of mursery school children, jaurnal of canselling development VI. 64 p.p 383 - 385.

114- Sueess, G. Jandothers 1992:

Effects of infant Attachment to Mather and Father on quality of adaptation. Idaptation. Inprechool., International gaurnal of behavioral development V15n p. 43 - 660

114- Teti, Doughlas M. and Others 1991:

Security of attachment between preschoolers and their Mothers. Relations among social interaction, parenting stress, and Mathers Sorts the Attachment Q-test gour NAL Article (080).

115- Thompson. R.A.& LAmb, M.E. Agust 1982:

Temperamental infeluences on stranger sociatility and the security of attachment paper presented to the American psychological Association, Washing, D.C.

116- Van Dam. M & VAn Ijzendoorn, M.H 1988:

Measuring attachment security concarrent and predictive validity of the parental attachment ment QO Set. Jaurnal of Genetic Psychology, 149, 447 - 457.

117- Wolpow, Ellen B. 1991:

The effect of parent's presence on children's social interactions in preschool paper presented at the biennial Meating of the society for research in Auaiatle fram child trensds.

118- Youngblade, Lise M. 1993:

Associaions between infantr- parent Attachment Security, conceptions of friendship and behaviora characteristics of friendship in 5- year. olds.

الفصل الخامس

مدى تحقيق البرنامج اليومى بالروضة للرعاية المتكاملة

الفصل الخامس

مدى تحقيق البرنامج اليومى بالروضة للرعاية المتكاملة

١. تخطيط البرنامج اليومى بالروضة:

بعد التخطيط السنوى لبرنامج الروضة، تبدأ المعلمة فى تخطيط الوحدات بحيث تتوازن الوحدة والمدة المتطلبة (مجموع أسابيع التنفيذ)، وتوضع فى المقدمة موضوع الوحدة ومفاهيم الوحدة الأساسية وأهدافها ومضمونها ثم تقسيمها وتقييمها.

ثم يأتى بعد ذلك تقسيم الوحدة إلى مهام يومية، وفيها تشرح المعلمة بالتفصيل جوانب العمل وأركانه فى اليوم الواحد ومضمون العمل ومحتواه (الأنشطة المختلفة والألعاب الحرة والموجهة، ويتضمن ذلك أيضا مواعيد الوجبات الغذائية وأى نشاط داخل أو خارج القاعة أو الروضة.

ويقسم العمل فى اليوم الواحد على النحو التالى:

١ ـ أخبار الصباح وتجتمع فيها المعلمة مع الأطفال، ويجلسون على شكل حلقة تقود فيها المعلمة الحوار والمناقشة حول موضوع الوحدة أو العمل اليومى المرتبط بها... المهم هنا أن تشعر الأطفال بطريق غير مباشر أنهم هم الذين اختاروا الموضوع، واختاروا نوعية العمل والنشاط، عن طريق استثارة شوق التلاميذ بشىء تعرضه أو خبرة حسية جذابة؛ فتكون فترة ثابتة يشعر الأطفال فيها باهتمام المعلمة بلقائهم والسؤال عن أحوالهم وتترك لهم حرية الحديث والتعبير. كما قد تكون هذه الفترة البرنامج اليومى وتوزيع الأدوار.... إلخ، المهم أن يتحقق جو من الأخوة والتواصل بين المعلمة والأطفال.

المهم ان تساعد هذه الفترة الأطفال على التجربة والاختيار والتساؤل، ويربط الطفل ويميز حتى يكتشف بنفسه المعلومة أو المفهوم (تعلم ذاتى) ويكون دور المعلمة هو استثارة الطفل لعملية التعلم ذاتها، وتحفزه على التفكير والحوار والتعبير فى تواصل وشعور بالانتماء للجماعة.

٢. فترة الوجبة الغذائية:

وتهدف جانب تناول الوجبة، تعلم الطفل السلوك والآداب الاجتماعية والقيم الروحية، فيشكر الله على نعمه ويتعلم الاعتماد على النفس والمشاركة فى إعداد الطعام وتعلم العادات الصحية والغذائية السليمة، ويتدرب فى مهارات حركية (الجلسة الصحيحة ـ ... إلخ).

كما يتيح له فرصة المشاركة فى إعداد الطعام تعلم بعض المفاهيم العلمية، ويكتسب كثيراً من القيم الاجتماعية كالتعاون ـ المشاركة.... إلخ.

ويتعود تناول الأطعمة المتوازنة فى النوع والكم وإعادة المكان نظيفاً مرتبًا ـ وكلها قيم ترتبط بتعود النظام والنظافة... إلخ.

٣. فترة العمل الحر فى الأركان:

وهى الفترة التى يتجه فيها الأطفال إلى ركن البناء والهدم (المكعبات) ـ ركن التعلم الإدراكى ـ ركن اللعب الإيهامى ـ ركن التعبير الفنى ـ ركن العلوم والاكتشاف ـ ركن الكتب، ويتعرفها الأطفال من خلال رموز تعبر عنها، وبعض هذه الأركان تكون ثابتة على مدار العام أو الفصل، وبعض هذه الأركان متحركة تتغير وفقاً للموضوعات التى سيتم تناولها.

ويرجع تنظيم الأركان واختيار أنشطتها لابتكار المعلمة وابداعها، والهدف هو اتجاه الأطفال حسب ميولهم الذاتية لكل ركن للعمل فيه، ويحتوى عادة على الوسائل والأدوات التى تساعد على العمل وتحث على التجريب والممارسة.

ويراعى بالنسبة لإعداد هذه الأركان تزويدها بالمواد أى الخامات أو الأدوات؛ حيث إنها أماكن للمهارات العملية التطبيقية لمعلومات أو معارف أو مفاهيم أو مهارات لأشياء ، سبق أن تناولوها فى الحلقة أو كتدريج لأنشطة سابقة (تدريبات على رسم خطوط أو توصيل للأعداد للكتابة).

وتقوم المعلمة بدور فعال فى فترة عمل الأطفال الحر فى الأركان. ومن أهم

أدوارها التأكد من قيام كل طفل بعمل إنتاجى ممتع، وتقديم اقتراحات (وليس حلول)، تقود الأطفال إلى الانجاز والنجاح بطريقة غير مباشرة، وتتدرج فى مستويات العمل مع الأطفال (من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد)؛ خاصة فى التدريبات الإدراكية للإعداد لتعلم القراءة والكتابة مثلاً)، مع إتاحة المجال للتفكير والخيال ومراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.

٤.فترة اللعب الحر فى الخارج:

وهى الفترة المخصصة لممارسة الأنشطة الحركية فى الهواء الطلق، وتحقق عديداً من الأهداف المرتبطة بحاجات الأطفال إلى الحركة الجسمية والتآزرات المختلفة بين كافة أعضاء الجسم، وتحقيق التفاعل الاجتماعى بين الأطفال فى الألعاب الجماعية، وتعود اتباع الأنظمة والالتزام بها وسط الجماعة.

إن وجود المعلمة فى فترة اللعب الحر هو التأكد من أن كل طفل يشارك، وتضمن له سبل الأمن والسلامة، وتوفر لهم على اختلاف قدراتهم ومستوياتهم ما يشبع حاجاتهم، فتزداد العلاقات الاجتماعية بينهم ويتحقق الاخاء.

كما تتضمن بعض الألعاب الجماعية والأناشيد المحببة والمصاحبة للتعبير الحركى، أو قد تسرد قصة لتثبيت المفاهيم اللغوية أو الدينية أو الرياضية أو العلمية أو الاجتماعية.. إلخ، ثم اللقاء الأخير الذى يوفر عديداً من الخبرات اللازمة للطفل ونموه، ويعزز ما تعلمه ويثبت استيعابه وفهمه له، ويتذكر ويطابق ويقارن ويسلسل وينتبه ويركز وتتفتح شخصيته وتزداد ثقته بنفسه ومن حوله.

من المهم أن ينظم البرنامج اليومى؛ بحيث يتيح الفرصة للأطفال للإستفادة من الخبرات المتكاملة الى تقدمها الروضة.

إن الانتظام والثبات فى تسلسل فترات البرنامج اليومى يعطى الأطفال شعوراً بالراحة والأمان، كما يساعدهم على تفهم معانى الوقت والزمن. والطفل من سن ثلاث وأربع سنوات، يبدأ الاهتمام بتسلسل الأحداث فيسأل: متى ستأتى أمى؟ هل نستطيع الذهاب الآن؟ هل قرب وقت العودة للبيت؟ ماذا سنفعل بعد الانتهاء من

الوجبة؟ لذا يصبح الطفل مرتاحاً عند تنفيذ أنشطته اليومية من يوم إلى آخر؛ لأنه يعرف ماذا يتوقع فى النشاط اللاحق، فيشعر بالأمان ويركز على ما يفعله بشكل أفضل، ويخفف من اعتماده على المعلمة لتذكيره بالنشاط التالى. ولا يعنى تسلسل الفترات بانتظام وترتيب أن هناك مللاً وعدم تنويع، ولكنه يعنى أن فترات البرنامج تأتى الواحدة تلو الأخرى بانتظام مماثل من يوم إلى يوم، ويمكن للمعلمة التحكم فى طول أو قصر كل فترة، وأن تضيف أنشطة مختلفة إليها بما يتناسب ومواصفات تلك الفترة والموضوع المطروح فيها، وأيضاً بما يتناسب وحاجات الأطفال ورغباتهم.

التنوع بأساليب التعلم:

إن البرنامج يعتمد اعتماداً كبيراً على مبدأ تنوع أساليب التعلم، الذى يرتبط بمفهوم نمو كل طفل حسب التوقيت الزمنّى الداخلىّ الخاص به. ويختلف السلوك الخارجىّ وأساليب التفكير من طفل لآخر، بسبب التفاوت فى سنوات العمر العقلى، الذى قد يكون أقل أو أكثر من العمر الزمنى للطفل، وربما تراوح تفاوت مجموعة أطفال الصف الواحد فى سنوات العمر العقلى بمدة قد تصل إلى ثلاث سنوات، كما يختلف نمو كل طفل عن الآخر؛ حسب استعداده التعليمىّ المرتبط بخليط نتاج الوراثة والبيئة، إضافة إلى أن الأطفال تتعلم بأساليب متنوعة: فأحدهم يتعلم بواسطة الاستمتاع أكثر من النظر، وآخر بواسطة الأسئلة والتساؤل، وثالث بأسلوب التجربة الحسيّة أو الحركيّة؛ لذا يلزم تنويع أساليب التعلّم فى غرفة الصف الواحدة، كما يسمح أيضا بالتنوع فى مستويات التعلّم حسب قدرات الأطفال المختلفة.

وقد يتوزع الأطفال لمجموعات تعلميّة مختلفة، وتكتفى مجموعة منهم بمعلومة معينة، بينما تسعى أخرى للحصول على أكثر منها؛ ففى الحلقة مثلا، تعطى المعلمة (الحلقة واللقاء الأخير).

- التوازن بين الأنشطة الفرديّة (العمل الحر فى الأركان) والأنشطة الجماعية مثل: القصة أو التعلم الإدراكى أو النشاط الحركى والموسيقى والأغنية.

- التوازن بين الأنشطة الفكريّة العقليّة (التجميع والتطابق)، والأنشطة الترفيهيّة، (ألعاب الدائرة والألعاب الحركيّة).

ـ التوازن بين الأنشطة الخارجيّة والأنشطة الداخليّة.

ـ إن طفل الروضة بحاجة إلى اللعب؛ لأنه يساعده على الفهم والإدراك من خلال القيام بعمليات عقليّة تقوده إلى التوزان، ثم الارتقاء العقلى والعاطفىّ والاجتماعىّ والجسدىّ؛ فاللعب والخبرة الفعلية المباشرة تحرك العضلات الصغيرة والكبيرة فى الجسد، وتحرك خلايا العقل، وتنشط الخيال، وتحفز على الإبداع، وتدعم التعاون فى المجموعة، وتريح النفس. ويستطيع فيه الطفل التحرك بحرية إما فى أنحاء الغرفة بين الأركان التعلمية المختلفة أو فى أنحاء الملعب؛ لأن طفل الروضة بحاجة إلى متسع من الوقت ليتعلم فيه مفاهيم وأدواراً ومهارات وقيماً واتجاهات محددة، وهذا يسمح للمفاهيم الجديدة أن تتبلور وتنضج.

وتعد فترة العمل الحرفى الأركان من أهم فترات البرنامج، علاوة على كونها أطول فترة فى البرنامج اليومى، والتى يمارس الطفل فيها تجاربه الذاتية واختباراته ويتقصى الحقائق ويكتشف المفاهيم.

مبدأ التعلم الذاتى:

يعتمد هذا المنهج على مبدأ التعلم الذاتى؛ حيث يمارس الطفل تجاربه بمفرده فى بيئة تعليمية، يتم إعدادها كمختبر تعليمى. وتعرف المعلمة أن دورها فى البرنامج تلبية رغبات كل طفل، واستعدادها لمساعدته على التوصل إلى إجابات عن الأسئلة التى تدور فى ذهنه؛ فهى تهيىء المكان بحيث تضع للأطفال فيه حوافز للاستعداد لصنع المواد والأدوات والأجهزة، التى تساعدهم على الوصول إلى الإجابات المطلوبة لأنها تعرف أن المكان التعليمى، وما يحتويه من أشياء يثير عادة لدى الطفل الرغبة والحماس، كما يثير فضوله للتجريب والاكتشاف.

ويتعلم الطفل المفاهيم الإدراكية كمفهوم العدد واللون والشكل؛ لذا يعد هذا النشاط نشاطاً فكرياً يحتاج لجدّية وتركيز فى إعداده وتنفيذه فى ضوء الخطوات التالية:

١ ـ تُعدُّ المعلمة فى وقت سابق النشاط على صفحة من الورق، وتضعه بجانبها

خلال فترة أخبار الصباح، ثم تفسر التعليمات خلال وجودهم فيها، وتعطى ورقة لكل طفل فينهض من مكانه ليتناولها ويذهب لإتمامها فى مقعده.

٢ ـ يستغرق هذا النشاط عادة دقائق معدودة فيكتب الطفل اسمه، ويضع الخطوط على الورقة حسب التعليمات المحددة، ثم يناول المعلمة الورقة، ويتجه إلى النشاط التالى كاللعب فى الخارج أو تناول الوجبة.

٣ ـ يرتبط هذا النشاط بفترة أخبار الصباح، فيتسنى للمعلمة تفسير التعليمات خلال وجود الأطفال حولها متنبهين، إضافة إلى ارتباط التمرين بالمفاهيم التى تطرحها المعلمة عادة فى الحلقة.

٤ ـ تتأكد المعلمة من وجود اسم الطفل والتاريخ على الورقة، فهى تدرس عمل كل طفل، وتحدد الجزء أو الأجزاء التى يصعب عليه فهمها، والتى يستوعبها بسهولة، كما تحفظ أعمال الأطفال فى ملفاتهم، حسب تواريخها، مع مراقبة تطورهم فى القيام بها.

٥ ـ ينظم هذا النشاط للأطفال الأكبر سنا لحاجته لمستوى متقدم من المهارات المهمة والمتباينة، التى تساعد الطفل على إدراك الشىء من صوته، مثل: أصوات الطبيعة، صوت الشارع، صوت الحيوانات، الأصوات داخل البيوت. كما تختار المعلمة مصادر صوتية تثير الدهشة وتحرك المشاعر، كصوت باب يغلق (يقفل) ويفتح وخطوات تسير على الخشب، ثم تأتى بأصوات الحيوانات، وصوت أحد الأشخاص وهو يبكى، ثم صوت نحلة، وصوت بكاء طفل.

يصغى الأطفال بانتباه خلال فترة أخبار الصباح إلى التسجيل، ويحاول كل منهم تمييز الصوت الذى يسمعه.

أمثلة أخرى لنشاط فترة الصباح..

تهيىء المعلمة مواد مختلفة الملمس، فيلمس الطفل هذه المادة أو تلك دون التطلع إليها، ويضطر للتركيز على حاسة اللمس وحدها، ويتدرب على التمييز بين الأشياء بواسطة هذه الحاسة؛ فمثلاً: تضع المعلمة فى صندوق اللمس أشياء مختلفة الملمس

تبدلها بين الحين والآخر، ليتعرفها الطفل كالمواد الصلبة، المعدنية(*)، الباردة وغيرها خشنة الملمس، ومواد أخرى (ناعمة الملمس)، ويحاول الطفل تعرف محتويات الصندوق بلمسها فيسميها ثم يسحبها ليتأكد منها، وبهذا يتعلم أن عملية التركيز تؤدى إلى المتعة والفائدة، وتساعده على الاكتشاف بواسطة الحواس.

يتعلم الطفل من وضوح الهدف أمامه ونجاحه فى تحقيقه:

تحدد المعلمة الهدف من النشاط الذى تمارسه، فعند صنع (الكيك) يتضح للأطفال طريقة صنعه بوسائل مصورة لتبسيط العملية. أو تقوم بالتجربة أمامهم خطوة خطوة وتشركهم معها بالخلط والصب، وتجيب عن أسئلتهم، كما تسألهم أحياناً لتثير اهتمامهم وانتباههم. إن وضوح الهدف ووضوح الخطوات التنفيذية أمور تساعد الطفل على التركيز، وتزيد من اهتمامه بما يقوم به، وترغبه بالنجاح ليرى نتيجة عمله. وتساعد المعلمة الطفل فى الوصول إلى هذا النجاح بتبسيطها للأعمال؛ بحيث تشجعه لمتابعة سعيه لينجح فى عمل آخر.

• **يتعلم الطفل فى ضوء استماعه للغة سليمة:** تستعمل المعلمة لغة عربية سليمة وبسيطة فى محادثتها للأطفال خلال فترة أخبار الصباح، كما تحرص على أن تكون جملها تامة وإن كانت قصيرة.

وعلى المعلمة مراعاة ما يلى:

* تضع المعلمة الجمل الناقصة التى يستخدمها الأطفال فى قالب لغويات وكامل، مثل : «نعم يا أحمد هذه كرة».

ـ الطفل: «لك».

* المعلمة: «إن هذه اللعبة لك لتلعب بها».

ـ الطفل: «لعبة أحمد».

* المعلمة: «نعم لقد أحضر أحمد هذه اللعبة من بيته لكى تراها.

ـ الطفلة: «فى الدرج».

* المعلمة: وضعت سلمى الأدوات فى الدرج؟ شكراً لك».

(*) ملحق ( ).

* تدرك المعلمة بأنها قدوة يقتدى بها الأطفال فى النطق السليم، واستعمال التعابير وأساليب الوصف، فإذا تناولت وصف الدجاج مثلاً، عليها أن تستعمل جملاً قصيرة واضحة تبين اسمها وصفاتها وحجمها ولونها وملمسها.

* تستعمل المعلمة الأفعال فى صيغها السليمة، وتربطها بالأحداث والزمن فمثلاً توضح: رأيت أمس............. واليوم سنتكلم عن .... وفى نهاية الأسبوع سأحكى لكم قصة.............

* تقوم المعلمة خلال فترة أخبار الصباح مع مجموعة أطفال (Kg2) بأنشطة لغوية تحتاج لمهارات أكثر تعقيداً، مثل:

الشاى ساخن والعصير .... (الأضداد).

تقوم المعلمة قبل فترة أخبار الصباح مباشرة بتحضير جميع الأدوات اللازمة لتنفيذ النشاط، وتجمع الأدوات فى كيس أو تضعها على المكتب أو داخل صندوق بجانبها؛ لأن نسيان الأدوات وإحضارها خلال تقديم النشاط يضعف تركيز الأطفال وانتباههم، وقد يؤدى أحياناً إلى فشل النشاط، ويمكن أن تنتج عنه مظاهر سلوكية غير مناسبة من الأطفال؛ لهذا وجب على المعلمة التأكد من وجود كل احتياجاتها أمامها، أو بجانبها.

وتساعد كتابة خطوات تنفيذ فترة أخبار الصباح المعلمة على تذكر فقرات الفترة وتسلسلها، ويجب أن تكون الكتابة واضحة الخط، منظمة حسب تسلسل الأنشطة؛ لأن ذلك يدعو إلى الراحة، والشعور بالثقة.

يجب مساعدة الأطفال على التجربة والاختبار:

تقع المسؤولية العلميّة على المعلمة فى مساعدة الطفل على القيام بخبرات وتجارب متنوعة ومختلفة بحيث يتفاعل معها، فيلمس المواد ويشمها ويفحصها ويديرها فى كل جانب، ويسأل عنها ويتساءل عن أغراضها، فيستطلع ويتقصى ويربط ويميز حتى يكتشف بنفسه المعلومة أو المفهوم.

إن التعلم الذاتى يستمر معه حتى نهاية عمره، فيتعلم ذاتياً داخل الروضة كما

يتعلم خارجها، وينتقل معه هذا التعلم من مرحلة الروضة إلى المراحل الدراسية اللاحقة، فيتعامل مع المعلومة بأسلوب علمى منطقى منظم. إن دور المعلمة هو ترغيب الطفل بعملية التعلم ذاتها، ليبقى مثابراً فى بحثه حتى يصل إلى الهدف؛ لذا تعد المعلمة فى فترة الصباح تجارب تناسب ميول الأطفال ومستوى إدراكهم، وتعرضها بشكل يجذب انتباههم.

إثارة حب الاستطلاع عند الأطفال:

تصوغ المعلمة مع كل نشاط أسئلة تثير الانتباه وحب الاستطلاع لدى الأطفال. إن صياغة أسئلة مناسبة هو علم وفن يضع الأطفال فى مواقف، تجعل كل واحد منهم يفكر ويتفهم. ومتى فكر الطفل بحرية .. فإن ذلك يبعث فى عقل الطفل طاقات من الخيال والإبداع الفكرى؛ مما يحفزه على تعلم رؤية الأمور من زوايا مختلفة ومتنوعة.

أنواع الأسئلة:

أ. أسئلة تبدأ «بلو»:

«لو وضعنا حجراً فى الميزان فماذا يحدث؟ لو زرعنا النبات فى حوض الرمل فماذا يحدث؟».

ب. أسئلة تشجع على التعبير الذاتى:

هى أسئلة مفتوحة تتعلق بشعور الطفل ورأيه الخاص، فليس هناك حدود للإجابات، ولا توجد إجابات خاطئة لها.

الأسئلة «أخبرنى لماذا أحببت العصفور؟» «لماذا أعجبك صوته؟».

تساعدهم المعلمة على تقوية أواصر الصداقة والشعور بالانتماء للمجموعة الواحدة؛ فإذا وصل طفل متأخراً عن فترة الصباح، تطلب من أحد الأطفال الموجودين أن يوجز له ما تم عمله فى ذلك الوقت، فتشعر الطفل المتأخر بالانتماء فيندمج بسرعة في النشاط. وتوضح المعلمة أيضاً لبقية الأطفال دورهم فى احتضان غيرهم والأخذ بأيديهم، وبذلك يتعلم الأطفال من هذا السلوك المساعدة وانتظار بعضهم البعض مما يزيد روابطهم.

إن دور المعلمة المتخصصة يكمن فى جعل الأطفال يشعرون بالانتماء للمجموعة، فتقوى اندماجهم وتواصلهم.

تنظيم فترة اللعب الحر فى الخارج.

تعد هذه الفترة فترة مرح وفرح، يتحرك فيها الأطفال بحرية ويشاركون بعضهم الألعاب والأعمال والحديث، وتراقبهم المعلمة فترى أحدهم يستعرض قدراته فى التسلق، وأخرى تحفر فى صندوق الرمل أنفاقاً، وثالثة تصعد ببطء على جهاز التسلق لأول مرة فتشجعها، وتشارك المعلمة أطفالها اللعب، فيقفون فى دائرة حولها ويتقاذفون الكرة معها. ولا تنسى من موقفها هذا أن توجه الأطفال للالتزام بقوانين اللعب، وعدم إيذاء بعضهم، وتنظم المعلمة بدقة أموراً شتى لتحقيق أقصى غايات الاستفادة من هذه الفترة، يمكن أن تسبقها؛ مما سبق عرضه فى الأنشطة الحركية.

فترة الوجبة الغذائية:

يتناول الأطفال وجبة غذائية خلال البرنامج اليومى فى الروضة، وهذه ربما تعتبر بديلة عن الوجبة الرئيسة التى يتناولها الطفل فى البيت، كما يمكن أن تكون وجبة خفيفة بين الوجبتين الأساسيتين. إن تحديد نوعية الوجبة مرهون بعدد ساعات الدوام فى الروضة، ومناسبتها لبيئتهم الاجتماعية والاقتصادية التى تحدد حاجتهم إلى غذاء متكامل ومتوازن.

ويعد تقديم الوجبة فى الروضة عملية تربوية كأى نشاط تربوى آخر؛ إذ يخطط لها كنشاط تعليمى، يقصد منه استفادة الأطفال الصحية والغذائية ومتعة المشاركة الجماعية حول مائدة و احدة، تشترك فيها المعلمة مع الأطفال بتبادل الأحاديث والأفكار؛ لذلك تسود فترة الطعام جو من الألفة والحنان والشعور العائلى والصداقة.

ما يكتسبه الطفل من سلوك أثناء الوجبة:

- يتعلم الآداب الاجتماعية؛
- يتعلم التسمية فى أول الطعام والشراب والحمد فى آخره.
- يتعلم ألا يعيب طعاماً يقدم إليه.

- يتعلم أن يأكل بيمينه ومما يليه.

- يتعلم ألا يأكل متكئاً.

- يتعلم ألا يبدأ بالطعام إذا وجُد من هو أكبر منه.

- يتعلم أن يأكل ويشرب باستعمال أدوات طعامه فقط.

- يتعلم ألا ينفخ فى أوانى الطعام والشراب.

- يتعلم تناول الطعام والشراب وهو جالس.

- يتعلم الاستماع إلى حديث الآخرين وعدم المقاطعة.

- يتعلم التحدث بصوت منخفض ولكنه مسموع فى الجماعة.

- يتعلم إنهاء كمية الطعام التى اختار أن يضعها فى طبقه.

- يتعلم تنظيف وترتيب مكانه.

- يتعلم عدم استعمال أدوات طعام طفل آخر (كالفوطة والشوكة والطبق والكوب).

- يتعلم استبدال الأداة التى وقعت على الأرض بغيرها أو غسلها قبل إعادة استعمالها.

- يتعلم إعداد فوطة أو فرشاة لتنظيف المائدة من الفتات عند الضرورة.

- يتعلم ألا يملأ معدته بالطعام والشراب.

يتدرب على مهارات حركية مختلفة:

- يتدرب على مهارة الجلوس على الكرسى وجره تحت الطاولة؛ حتى يرتاح فى جلسته أثناء الطعام.

- يتدرب على الأكل بأطراف أصابعه.

- يتدرب على طريقة توجيه المعلقة إلى الفم.

- يتعلم استخدام السكين والشوكة عند اللزوم.. فيتدرب على استعمال السكين (البلاستيك) لدفع الطعام إلى الشوكة.

- يتدرب على صب العصير أو الحليب، دون سكبه على الأرض أو الطاولة.

- يتدرب على حمل عدد من الصحون بعضها فوق بعض.

يتعلم مفاهيم علمية جديدة:

تقوم المعلمة أحياناً مع الأطفال بتحضير الوجبة اليومية كصنع الكعك أو سلطة الفواكه أو إعداد الشطائر؛ فعملية إعداد الطعام لا ترتبط بالغذاء والصحة فحسب، بل بالعلوم والكيمياء والرياضيات وغيرها من العلوم التى تبين وتوضح الغذاء، فيتعلم الأطفال العد والوزن وقياس الكميات عند خلط كمية معينة من الدقيق مع الملح والماء أثناء صنعهم الخبز.

وعند وضع الخبز فى الفرن يراقبون تأثير الحرارة على خليط العجين، كما يتعلمون التساوى والقسمة والمقارنة والطرح والجمع بالخبرة العملية عند توزيع قطع الخبز عليهم، ويكون ذلك فى نشاط ذاتى عملى حسى يزيد الاستيعاب والفهم لديهم. وباستعمال حاستى الشم والذوق التى وهبها الله سبحانه وتعالى له، يستطيع الطفل التمييز بين المذاق المالح والحلو ويفرق بين ألوان الطعام برائحتها.

وجمع ما تناثر على الأرض حول كرسيه، وتدرب كل منهم على خدمة نفسه وغيره؛ فتزداد ثقته بقدراته ويزداد اعتماده على نفسه، حين يتعود الأطفال القيام بهذه المهام اليومية، يتحول جو الصف إلى جو أسرى، فيشعرون بالانتماء أكثر للمجموعة وللروضة وبالتالى للوطن مستقبلاً.

فترة العمل الحر فى الأركان

هى فترة فى البرنامج اليومى، يتجه فيها الأطفال حسب اختيارهم إلى الأركان التعلمية فى غرفة الصف؛ فيتجه بعضهم إلى ركن المطالعة، وآخرون إلى ركن التعايش الأسرى، والبعض الآخر إلى ركن البناء والهدم. ويقوم الطفل فى كل منها بعمل من اختياره، ويبقى فى الركن طيلة انهماكه فى عمله، وحين ينتهى منه ينتقل إلى ركن آخر، وتتميز هذه الفترة بأنها أطول فترة فى البرنامج اليومى، وتشمل أكبر اختيارات عمل يقوم بها الطفل.

وأطلق تعبير «عمل حر» على هذه الفترة؛ لأنها تتصف بالعملية والعلمية

والحيوية، فهى تلبى حاجات الأطفال للتحرك والتجربة بواسطة استعمالهم كافة حواسهم، كل حسب قدراته وميوله. كما تتطلب هذه الفترة أيضاً تخطيطاً علمياً دقيقاً من المعلمة لتحصل على نتائج مضمونة. ومن أبرز مهام المعلمة الماهرة تنظيم فترة العمل الحر فى الأركان؛ ليتم العمل فيها براحة وفعالية.

ويمر الطفل فى هذه الفترة بأنواع مختلفة من التعلم، تقوده إلى صقل مهارات متعددة، فيستنتج مفاهيم تتناسب ومستوى نموه وتتماشى مع رغباته، فتحفزه على تعلم أفضل. وتتحرك المعلمة فى أنحاء الغرفة بين الأطفال، فتدعم بعضهم بأفكارها وتساعد آخرين على تحقيق رغباتهم، كما تراقب مجموعة ثالثة وتسجل مستوى مهاراتهم، وتسألهم بهدف توسيع آفاق تفكيرهم وخيالهم.

تعتمد فترة العمل الحر فى الأركان على تطبيق مبدأ التعلم الذاتى، وهو مبدأ تربوى - تعليمى، يتفاعل فيه الطفل مع محيطه بحرية لامساً ومتحسساً كل الأشياء من حوله. وكلما زادت نسبة ونوعية تعلمه، كلما توسعت البقعة التى يتحرك فيها وكذلك إمكانية التعلم لديه.

وعلى سبيل المثال، يمكن للمعلمة أن تقدم للأطفال فى دقائق معدودة قطعة خشبية تسميها وتوضح نوعيتها وتمررها عليهم بسرعة ليتعرفوها ومن ثم تعيدها إلى مكانها. إن هذا النوع من التعلم لا يفى بالغرض المطلوب منه تماماً فى هذا العمر؛ لذلك تضع المعلمة الواعية قطع الخشب فى أحد الأركان، فيمر كل طفل بها وقد يتعرفها عليها وحده، فيلمسها ويقلبها ويفحصها ويقرع عليها بطرائق مختلفة:

أ - إطفاء الضوء الكهربائى فى الغرفة.

ب - تصفيق معين.

جـ - أنشودة انتقالية تبدأ المعلمة بترديدها.

وتستعمل المعلمة هذه الإشارات فى عدة حالات:

* عندما ترغب تذكير الأطفال أن يخفضوا أصواتهم.

* عندما يحدث شيء طارئ وترغب تغيير تسلسل البرنامج.

* عندما يحين موعد انتهاء فترة العمل الحر في الأركان.

- تضع المعلمة جميع الأدوات والمواد في متناول يد الأطفال؛ بحيث يستطيع الطفل رؤية الأشياء بسهولة وتناولها براحة ويكون مسؤولاً عن إعادتها إلى مكانها. كما تؤمن المعلمة عدداً كافياً من الأركان التعلمية وأدواتها، ويعتمد نجاح العمل الحر في الأركان على مقدرة الطفل في اختياره بين عدة بدائل؛ مما يؤكد الحاجة لإعداد وتنظيم المواد والأدوات المناسبة والمميزة بسهولة الاستعمال.

الأناشيد والحركات اليدوية:

تشجع الأناشيد الجماعية الأطفال الذين لا يتكلمون بطلاقة أمام الآخرين على تكرار الكلمات والجمل دون خوف أو وجل، وبهذا يتدربون على ا لنطق السليم ولفظ الجمل. ويخصص لكل أنشودة زمن معين يكررها الأطفال مع المعلمة عدة مرات، ثم يرددون أخرى حتى وإن لم يتقنوا الأولى.

إن الترديد الجماعي يكفل للأطفال تعلم كلمات الأنشودة وجرسها مستخدمين حركات أصابعهم وأيديهم، وترتبط عادة حركات الأيدي والأصابع بمعاني الكلمات فتثبت لدى الأطفال المفاهيم المطلوبة وتشعرهم بالمتعة والسرور أيضاً.

إن الأناشيد تزيد من ثروة الأطفال اللغوية، وتنمي الإبداع الفكري والحسي عندهم، وتساعد الأناشيد الطفل على التمييز السمعي؛ إذ إن الاستماع للكلمات والإنصات للنغم من العناصر الأساسية في تمييز المعايير اللغوية، ومن ثم تفهمها وتكرارها، لهذا تقوم المعلمة بالأنشطة الجماعية خلال اللقاء الأخير مع المحافظة على عنصر التشويق، والمتعة في عرضها. وقد تطول أو تقصر الفترة المخصصة للأناشيد حسب انسجام الأطفال.

الأركان التعليمية المتكاملة في ضوء احتياجات طفل الروضة:

إن غرفة الروضة عبارة عن مكان يزاول فيه الأطفال تجاربهم واختباراتهم ونشاطهم في جو عائلي دافيء، يتناسب حجم الأثاث والتجهيزات فيه مع نمو الطفل الجسدي، كما تتناسب المواد والوسائل والأدوات مع خصائص النمو في هذا العمر.

إن الأركان التعلمية ـ وتسمى أحياناً زوايا ـ هى مساحات محددة، يتم فصل مساحة منها عن الأخرى بواسطة حاجز طبيعى منخفض، كطاولة أو رف أو ما شابهه، وتخصص كل مساحة لممارسة نشاط معين، فهناك ركن المطالعة وركن التعبير الفنى، وركن التعايش الأسرى، وركن البناء والهدم. وتزود المعلمة كل ركن بالمواد والوسائل والأدوات التى ترتبط بموضوع الركن، وتعرضها بشكل جميل يجذب الأطفال للاقتراب منها ولمسها وفحصها ثم تجربتها والتفاعل معها.

والعملية التربوية تعبر عن تفاعل الطفل مع موجودات غرفة الصف، وتعامله مع كل ما يحيط به من أشياء وأفراد.

العوامل المؤثرة فى تنظيم الأركان التعليمية

* إن المساحة المتوفرة فى غرفة الفصل تحدد عدد الأركان التعلمية الثابتة، والمواد التى تستطيع المعلمة استغلالها.

* تؤخذ عناصر الضوء والحرارة والتهوية فى الاعتبار عند توزيع الأركان، فلا تضع المعلمة طاولات الأطفال فى مجرى هواء، أما ركن القراءة وتصفح الكتب مثلاً، فتضعه فى مكان جيد الإضاءة.

* تؤخذ مخارج ومداخل غرفة الصف بعين الاعتبار عند تنظيم البيئة التربوية؛ لكى تبقى المسارات بينها واضحة ومريحة عند الاستعمال، فلا يتعثر الأطفال عند الدخول أو الخروج، ولا يصطدمون بالمقاعد والمعدات.

* يحدد عدد الأطفال فى الغرفة واهتماماتهم وقدراتهم، نوعية الأركان التعليمية وطرائق تنظيم البيئة التربوية.

* لابد من توفير تجهيزات سهلة الحل والتثبيت والنقل من مكان لآخر، وأدوات وألعاب تحقق التعامل اليدوى للأطفال من عمر الثالثة إلى السادسة.

* تقوم المعلمة بتوفير أركان تعليمية تشمل مواد تفى بحاجات أطفال مستويات مختلفة؛ لتغطى الاختلافات والتدرجات فى نواحى التعلم وأنواعه.

* تحدد الميزانية المتوافرة أنواع الأركان المتوقع تأمينها، فبعض الأركان التعليمية تتطلب قسطاً من المال، وأخرى لا تقل عنها أهمية ولا تتطلب نفقات زائدة.

* إن ركنى التعبير الفنى ولعب الأدوار يمكن إعدادهما من بقايا الأشياء والملابس المنزلية المناسبة دون تكلفة باهظة؛ بحيث تظهر قدرة المعلمة على توليف الأشياء وحسن استغلال المخلفات البيئية. بينما لا يمكن إعداد ركن البناء والهدم، دون مخصصات مالية لشراء المكعبات وملحقاتها.

* لقد تم تسمية الأركان وفقاً للأنشطة المتكاملة، مثل: ركن تصفح الكتب والصور، ركن البناء والهدم، ركن المنزل، ركن العلوم والاكتشاف، ركن البيع والشراء وركن الإعداد للقراءة والكتابة وركن التعبير الفنى والرسم. أما الأنشطة الحركية والموسيقية فيفضل أن تمارس خارج الفصل.

- يقترح تجميع خامات من البيئة، وربما تستعين المعلمة بالأسرة لمساعدتها فى تجميع مواد غير مكلفة كأكواب اللبن والحليب والحلوى المثلجة (الأيسكريم)، وأغطية الزجاجات والأنابيب (المصنوعة من الورق المقوى). وهناك مواد كثيرة لا ترغب الأسرة فى الاحتفاظ بها، يمكن أن تتحول إلى مواد أساسية لأعمال فنية متنوعة.

ويجب الاحتفاظ بها فى أماكن يسهل على الطفل تناولها بنفسه، وإعادة البقايا فى مكان الحفظ(*).

إن عرض أعمال وإنتاج الأطفال يفيد كخطوة مكملة للخطوتين السابقتين، ولايكتمل إعداد الأركان التعلمية دونها. والمطلوب من المعلمة تخصيص مكان دائم لها، ويكون مكان عرض الإنتاج فى مستوى نظر الأطفال. والمتوقع أن يعرض الأطفال أعمالهم بأنفسهم فى أماكن ثابتة، تشعر المعلمة أحياناً بالحاجة إلى ركن تعليمى جديد فى غرفة الصف، وترغب بإثارة اهتمام الأطفال لموضوع معين من خلال إعداد ركن تعليمى جديد. وبعد قيامها بتهيئة المكان والانتهاء من إعداد هذا الركن، نقترح عليها القيام بهذه الخطوات لضمان نجاح استعماله:

(*) انظر الملاحق آخر الكتاب.

تعريف الأطفال بالركن الجديد:

ويتم ذلك خلال اجتماعها فى فترة الصباح مع الأطفال، فتعرفهم به، وتتفق معهم على اسم له، ثم تبدأ بتسمية الأشياء الموجودة فى الركن، بعد ذلك تعرفهم بالأنظمة الخاصة به وطريقة استعمالها، ويمكن للمعلمة كتابة الأنظمة على شكل صور، أو رموز يفهمها الأطفال، وتعلقها على الحائط. تدعو المعلمة بعض الأطفال ليقوموا بتجربة استخدام هذا الأركان أمامها وأمام زملائهم، وتعطيهم ملاحظاتها.

التجربة فى الركن الجديد:

خلال قيام الأطفال بتجربة الركن الجديد، تتابع معهم طرائق استعماله، وتساعدهم على استعمال التعابير الصحيحة الخاصة بالأشياء فى الركن، وتذكرهم بالأنظمة المعتمدة، وتراجعها معهم كلاماً وقراءة. وليكن هدف المعلمة مساعدة الأطفال على التوصل إلى استعمال هذا الركن بحرية واستقلالية، مع المحافظة على أصول الاستعمال.

تقويم نشاط الأطفال فى الركن الجديد:

تراقب المعلمة الأطفال خلال استعمال هذا الركن الجديد، فتسجل ملاحظاتها حول عدد الأطفال الذين يستعملون هذا الركن، والمدة التى يمضيها كل طفل فيه، وتسجل أيضاً مختلف الأنشطة التى يمارسها الأطفال فى هذا الركن، وأمور أخرى تهمها. وبعد عدة أيام تجمع ملاحظتها، وتحاول التوصل إلى استنتاجات، تساعدها على إجراء تعديلات عليها؛ كى يصبح هذا الركن محققاً لأهدافه.

مثلاً، فتضع الخرز الكبير فى علبة، والصغير فى علبة أخرى، أو تضع الخرز الأحمر فى علبة، والأزرق فى علبة ثانية، و... هكذا.

* عندما تختار المعلمة لعبة جديدة لوضعها فى الأركان، تتعرف خصائصها كلها، من حيث: وظيفتها الأساسية، تعدد أغراضها، عدد الأطفال الذين يستطيعون استعمالها فى الوقت نفسه، ومستوياتهم الإدراكية، ثم تضعها تحت اختبارهم.
* إن الموائد الدائرية أفضل أنواع الأثاث لهذه المرحلة من العمر؛ فهى تتميز بأنها تجمع الأطفال من حولها، مما يؤدى إلى نشوء وتطور علاقات اجتماعية أساسية.

كما أنها خالية من الزوايا الحادة، التى يمكن أن تسبب الأذى للأطفال خلال حركتهم الدائمة.

* يعد إشراك الأسرة مهماً فى إنجاح عملية تعديل تنظيم الفصل، وإضافة أركان تعليمية فيها، لذلك تدعو المعلمة مجموعة من الأمهات كل فترة، وتطلب منهن أن يشتركن معها فى التنظيم وجمع الخامات والتقويم، كما يمكنها أن تدعوهن لزيارة الفصل الخاص بابنها قبل تنظيم الأركان التعلمية وبعدها، والاستماع إلى آرائهن فى هذا الموضوع.
* إن أدنى مساحة داخل البناء مسموح بها لكل طفل هى خمسة وثلاثون قدماً مربعاً، أى ما يوازى أربعة أمتار مربعة حسب شروط الدول المتقدمة.
* تتذكر المعلمة بأن طريقة ترتيب الفصل يعكس طريقتها التربوية ومفهومها عن التعلم والتعليم.

ركن الكتب والقصص:

* تضع المعلمة الكتب المصورة والمتنوعة على الرفوف بشكل يستهوى الطفل(*) فيتناولها ويتصفحها، وتتأكد أن مجموعة الكتب فى الركن كافية للتصفح والقراءة أربعة أو خمسة أطفال، ثم تحتفظ ببقية الكتب بعيداً عن متناول الأطفال.
* تزين ركن الكتب بلوحة ملونة، أو صور مناسبة أو حوض سمك أو نبات طبيعى.
* تختار المعلمة كتباً مناسبة لمستوى نمو الطفل كالكتب المصورة، التى تحتوى على جمل صغيرة وبسيطة.
* تختار المعلمة أنواعاً مختلفة من الكتب المناسبة، كالكتب المصنوعة من القماش و(البلاستيك) أو الورق المقوى (الكرتون الصلب والكرتون الرقيق)، ثم تضيف مجموعات من مجلات الأطفال والمجلات المصورة للتصفح.
* تغير المعلمة الكتب مرة كل أسبوع.

(*) انظر الملاحق آخر الكتاب.

* تجمع المعلمة كتباً مكونة من صور أو رسوم وبأقل كمية من الكتابة، وتضعها مع بقية الكتب.

طريقة استخدام ركن الكتب والقصص فى البرنامج اليومى:

ـ عندما يقوم جميع الأطفال بالنشاط الإدراكى على ورق، كربط صورتين متشابهين بخط، أو تكملة رسم، أو غيره ثم ينتهى بعضهم من العمل قبل البعض الآخر، يمكن للمعلمة دعوة الأطفال الذين أنهوا تمارينهم الكتابية، لاستخدام ركن الكتب والقصص إلى أن يحين الانتقال للنشاط اللاحق.

ـ إذا كان ركن الكتب هو الركن الوحيد الثابت.. فتتوقع أن يكون الإقبال عليه شديداً، ولهذا يمكن للمعلمة تخصيص فترة له خلال البرنامج اليومى بحيث تستعمله مجموعة من الأطفال بشكل دورى، مع وضع لائحة بالأسماء أو بصور الأطفال حسب تاريخ استعمالهم للركن.

ـ إذا كان ركن المطالعة هو الركن الوحيد الثابت.. فيمكن أيضاً إعداد أركان أخرى متحركة كركن التعبير الفنى، حيث يمارس الأطفال نشاطهم على الموائد، كتاب الطفل آخر على أن يكون صوته خافتاً.

ـ يعامل الكتاب فى هذا الركن باعتزاز، فهو صديق لنا يكلمنا بأسلوبه الخاص.

ـ تفتح صفحات الكتاب بروية، وتقلب صفحاته بعناية، ثم يغلق بعد الانتهاء منه ويعاد لمكانه.

ـ الكتاب للمطالعة فلا يخط عليه بالقلم.

ـ يمكن للطفل أن يقرأ صور الكتاب بصوت مسموع، وأن يعيد سرد القصة لنفسه عندما يرغب بذلك.

ـ إذا أحب الطفل صور الكتاب، يمكنه الاستئذان لنقله إلى طاولة فى زاوية هادئة، ورسم ما يحلو له منه على ورق معد لذلك.

ركن البناء والهدم:

بعد التأكد من استقلالية الأطفال فى استعمال ركن الكتب، يمكن أن ينتقل إلى اللعب بالمكعبات للبناء والفك والتركيب(*).

(*) انظر الملاحق آخر الكتاب.

ـ تختار المعلمة مكاناً بعيداً عن ممرات الأطفال ومخارج الغرفة وركن المكتبة الهادىء وركن المكعبات يحتاج لمساحة كبيرة إلى حد ما؛ بحيث يستطيع أكثر من طفل مزاولة البناء فيه.

ـ لتكن أرضية ركن المكعبات لينة لتلافى الضجة نتيجة تحريك المكعبات، وبنائها وهدمها ويمكن استعمال موائد الأطفال بالفصل، إذا لم تسمح مساحة الفصل على الأرض بذلك.

ـ يحدد ركن المكعبات بحواجز طبيعية أو بواسطة شريط لاصق، تضعه المعلمة على أرض الغرفة.

ـ إن ركن المكعبات لا يحتاج إلى أثاث أبداً؛ فبإمكان المعلمة تنسيق المكعبات بعضها فوق بعض فى الركن، وإذا توافرت الرفوف يمكنها ترتيب المكعبات عليها بشكل يجعلها متناسقة.

ـ يمكن توزيع الأطفال فى مجموعات، تمارس كل مجموعة نشاطها فى ركن المكعبات بشكل دورى، ويرتبط تحديد عدد المجموعة بالمساحة وكمية المكعبات المتوافرة.

ـ إن تجميع المكعبات بعد الانتهاء من النشاط وإرجاعها إلى الرفوف، عملية تتطلب من المعلمة الروية والصبر، وعليها مشاركة الأطفال فى عملية الترتيب خلال الأسابيع الأولى من استعمال ركن المكعبات.

ـ تراقب المعلمة نشاط الأطفال فى ركن المكعبات، وتحاول تحديد درجة التعقيد فى بنائهم لها، فالطفل عادة يبدأ بتعرف المكعبات، فيستعملها بشكل أفقى أو عرضى فقط، ثم يتدرج بالصعوبة فيبنى جسوراً، ويبدأ بعدها باستعمال عدد أكثر من المكعبات فى مساحة معينة، وفى المراحل المتقدمة يبدأ بتسمية الأبنية، وربما توصل الأطفال إلى دمج بناء المكعبات مع أداء الأدوار(*) فيقوم الأطفال ببناء مستشفى وتقليد دور الأطباء والمرضى فيه.

ـ بالإضافة إلى المكعبات الخشبية الأساسية فى هذا الركن، يمكن زيادة عنصر

(*) انظر الملاحق آخر الكتاب.

التشويق بإضافة مواد أخرى، ترتبط وظائفهـا بعملية بناء المكعبات، كإشارات المرور ووسائل النقل وقطع متداخلة لسكة حديد(*).

عندئذ تنظيم أركان تعلمية متحركة بالاشتراك مع صفوف أخرى، أو بمساعدة الأسرة.

وهذه هى أهم العناصر اللازمة فى تنظيم الأركان التالية:

ركن المنزل:

يعتبر هذا الركن صغيراً يمثل البيت، بحيث يقوم الأطفال بأداء أدوار أفراد العائلة(**) فيه، ويتطلب هذا الركن تواصل الأطفال لغوياً كأنهم فى منازلهم، فيعبرون عن شعورهم بكل صدق، ويستمعون لبعض فيرتاحون فيه نفسياً، فالطفلة الى عاقبتها والدتها فى البيت، تستطيع أداء الدور مع لعبتها فتعاقبها فى ركن المنزل، وإذا قامت بأداء الدور ذاته مع طفلة أخرى .. فإنها تعاقبها عبر الحوار فتخرج ما بأعماقها من مشاعر غضب، وتعيد أداء الدور، وبذلك تتحرر مما هى فيه من السلبية. وقد تتفهم وحدها معنى الأمومة وتفسر مشاعرها نحو طفلها كما فهمتها فتحبها وتدللها. وقال علماء الاجتماع النفسيين، بأن لعب الصغار للأدوار يؤدى إلى نتائج إيجابية مؤكدة، منها: تقبل السلبيات فى الواقع بواقعية أكثر.

ركن التعلم الإدراكى:

هذا الركن يتطلب التركيز والهدوء والبعد عن الأنشطة الخارجية، التى يصدر منها أصوات وضوضاء.

- تفصل المعلمة هذا الركن عن ركن المكعبات وركن الفنون وتبعده عنهم؛ لأنه يتطلب التركيز من الطفل.

- تضع المعلمة ضمن الركن بساطاً على الأرض أو طاولة مع كراسيها، وعندئذ يتناول الطفل تلقائيا أداة للعب ويجلس للتعامل معها.

- تضع المعلمة أمام الأطفال فقط الألعاب والمواد والأدوات، التى ترغب أن يستعمولها، ولا تضع أمامهم أية أداة لا توافق على استعمالها.

(*) انظر الملاحق آخر الكتاب. (**) انظر الملاحق آخر الكتاب.

ـ على المعلمة أن تتفقد يومياً مع الأطفال الألعاب الإدراكية قبل مغادرتهم الصف وبعد ذهابهم، وتتأكد من سحب كل الأدوات والألعاب المكسورة أو الناقصة أو الممزقة؛ لأن وجود أدوات معطوبة أو مكسورة أمام الأطفال يزيد من درجة خرابها، ويشعرهم بعدم جدية هذا الركن واستهتار المعلمة به، كما أن الألعاب الإدراكية الناقصة تعيق العملية العقلية وتؤدى إلى شعور الطفل بالملل.

ركن العلوم والاكتشاف:

يعد ركن العلوم والاكتشاف من الأركان المهمة فى بيئة الطفل التعلمية؛ فهو الركن الذى يحتوى على حيوانات مختلفة فى أوجه تطورها ونموها، وهو أيضاً الركن الذى يحتوى على نباتات متعددة بأشكالها المختلفة من جذور وسيقان وأوراق وأغصان وثمر، وهو الركن الذى توضع فيه أنواع من التربة والحصى والصخور والقواقع والأصداف والحشرات(*).

ويهدف هذا الركن تنمية مفهوم تقدير الحياة لدى الطفل بجميع أشكال الكائناتب فيها، بالإضافة إلى مساعدة الطفل على فهم البيئة الطبيعية من حوله وتكوين ثروة من المعلومات لديه، وتوعية حب الاستطلاع الإدراكى، والرغبة فى البحث والاكتشاف للوصول إلى أجوبة عن الأسئلة المختلفة التى تطرأ على باله.

ـ إن تنظيم الأركان التعلمية واختيار أنشطتها يرجع لابتكار المعلمة وإبداعها واستغلال الاقتراحات وابتكارات الأطفال، فليست هناك قاعدة رئيسة لتحديد عدد أو موضوع الأركان، وإنما يحددها الهدف الرئيسى للتعلم القائم على التفكير والبحث والتجريب بأسلوب، يحبب الأطفال فى التعلم الذاتى يحقق الهدف.

ركن التعبير الفنى، وإنتاج الأعمال

يمارس الطفل فى هذا الركن شتى أنواع الرسم فيستعمل أقلام التلوين الشمعية(**)، و(فرش) الدهان بأحجامها وأنواعها وأصابع الطباشير الملونة، كما يمارس فى هذا الركن الطباعة بالدهان.. فيستخدم الطباعة بالخشب والفلين، والطباعة بالقوالب وأغطية الزجاجات وغيرها. وتوفر المعلمة أدوات النسيج والخياطة، فيقوم الطفل فى هذا الركن بإدخال شريط حذاء ملون فى فتحات على

(*) انظر الملاحق آخر الكتاب. (**) انظر الملاحق آخر الكتاب.

الورق المقوى؛ لأن المواد والأدوات الفنية متوافرة بشكل مستمر على الرفوف الخاصة بها فى جميع الأوقات.

ويمكن لأى طفل اختيار هذا الركن خلال فترة العمل الحر ليزاول الرسم والتلوين والقصص واللصق، ويعتبر الركن أيضاً مؤقتاً أحياناً لأن المعلمة تدخل عليه دورياً نشاطاً فنياً جديداً خلال فترة مؤقتة، فمثلاً تحضر أطباق أو أوعية للرسم بالأصابع والأيدى، وتهيئ الأوانى المناسبة لمثل هذا النشاط، وتراقب العمل عندما يقوم جميع الأطفال بعملية الرسم بالأصابع. وبعد ذلك تساعد الأطفال على ترتيب المكان وإعادة الأدوات مكانها، ووضع الرسوم فى مكان لتجف، ويعتبر النشاط الفنى نشاطاً مؤقتاً أما الركن .. فيعتبر ثابتاً لأن الأطفال يستطيعون مزاولة أنشطة فنية أخرى فيه.

ركن التعبير الفنى، ركن فردى هادئ:

يعتبر هذا الركن، ركناً فردياً هادئاً لأن الطفل يقوم بمفرده بإنتاج أعمال تخصه. فيأخذ علبة الألوان من الرف وورقاً ويجلس إلى الطاولة يرسم ويلون(*)، وربما يتكلم الطفل مع زميل له، ولكنه يبقى عادة فى مكانه يركز على عمله حتى ينتهى منه. وفى كلتا الحالتين يكون الطفل هادئاً، غير متحرك أو مشاغب، وكأن عمله لنفسه فقط، وليس للجماعة أية علاقة به.

دور معلمة الروضة فى تنفيذ الأنشطة المتكاملة:

إن من المهم جداً أن تكون معلمة الروضة ملمة ومتفهمة لمبادئ تنمية الطفولة؛ لأن ذلك سيحدد مدى إعدادها للمواد والمعدات التي بها يستطيع الطفل فى الروضة أن يكتسب الخبرات اللازمة لنموه الكامل وتطوره، عليها أن تتفهم احتياجات كل طفل على حدة، وأن تتقبل كل طفل حسب المستوى الذى وصله فى النمو والتطور؛ للمساهمة فى تقييم مستوى تطوره ولكى تفهم كيف تساعده؛ لينضبط مع نظم الروضة. وعلى المعلمة أن تتصل بأمه لتعرف شيئاً عن خلفيته. إن الطفل إذا عايش بيئة منزل مشجعة، يتم فيها التخاطب معه منذ أيامه الأولى، وحيث تم تشجيعه على التخاطب مع الآخرين والنظر للكتب والصور واللَّعب بمواد متنوعة، فبدون شك سيتطور هذا الطفل أكثر فى شتى جوانب النمو، أكثر من الطفل الذى يعيش فى

(*) انظر الملاحق آخر الكتاب.

بيت رتيب وما حولـه غير ممتع أو جذاب حيث الندرة فى اللُّعـب والكتب والتجارب التى تثير الانتباه.

إن دور معلمة الـروضه أن تعد للأطفال بيئة غنية بالألوان والمتعـة، ومن خلالها تبدع أوضاعـاً تجذب الطفل، ويكون لها فائدة له، والتى تسـاعد تطوره فى المهارات البدنيـة واليدوية وفى التـمييـز البصرى والسـمعى وفى اللغة، وفى تكـوين المفاهيم والسلوك الاجتماعى.

إن الأنشطة التى تتـرك انطبـاعاً على الـزائر العادى للروضـة ربما كـانت الأنشطة البدنـية؛ لأنه وقبل أن يدخـل المبنى وفى الميادين الخـار جيـة يرى الأطفال يتسـلقون ويزحفـون على جذوع الشجـر أو أجهزة الألعـاب الثابته بفنـاء الروضة أو الصناديق والممرات. وكل الأطفال يحتاجون إلى رياضة الجرى والقفز والتسلق، ومهمة المعلمة أن تهيئ لهم الفـرص لكى يجربوا ويتدربوا على الحـركة وينموا المهارات البـدنية فى حفظ التوازن والتسلق. إن الصغار فى سن ما قبل المدرسة يختلفون عن الكبار، فمن الصعب استـمالتهم لمحاكاة عمل صـعب أكبر من طاقتهم الجسـمانية، ومع ذلك.. فـإنه من الضـرورى أن تراقب هذه الأنشطة البـدنيـة للتـأكـد من أن الأطفـال، وهم منهمكون فى أنشطتهم الخاصة لا يسببون الأذى للآخرين عن طريق الصدفة.

ان معظم الروضات لها حديقة أو ميدان خارجى، تمارس فيه معظم أنشطة الفرق الدراسية فى طقس جميل. وهنا يمكنك أن تشاهد مـعظم المعدات المخصصة للألعاب البـدنية. قـد لا يوجد المسـاحات المناسـبة لمثل هذه المعـدات داخل الفصـول وبعض المعدات يفـضل أن تكون بالخارج لضمـان السلامة ولوجود المكان فـالدراجات ذات الثلاث عجلات يفضل الأطفال أن تكون ضمن معدات الدوضه.

ومن الأشياء المفـضلة لدى الأطفال دائماً هى «الزحليقة» والمرجيـحة ـ لما يحصل عليه الأطفـال فى المتعة والمرح ويجـعلها مهـمة فى الروضة، ومـثل هذه المعدات التى تحث على الاتصال الاجتماعى، كما تشجع على التدريس والانضباط الاجتماعى فى المشاركة.

إن اللعبة الأكثر بساطة والأسهل فى ارتجالهـا أو اقتنائها غالباً ما تكون هى الأكثر إثارة من الناحية العقلية والبدنية للطفل الصغير؛ فاطارات السيارات المستعملة تعطى

فرصاً كافية للجذب والدفع والدحرجة والحبو من خلالها والقفز والتشييد والصناديق الضخمة والبراميل والأعمدة ، يمكن أن تشيد بها سيارات أو كهوف أو كبار أو بيوت، وغالباً ما يكون النشاط العضلى فى البناء هو المقدمة الأولى للعب الخيالّى الذى لا غنى عنه فى المبنى. كما يمكن تنمية اللغة وأنواع السلوك الاجتماعى، أثناء تعاون الأطفال فى البناء بهذه الطريقة، وفى تمثيل الحالات الخيالية.

إن معلمة الروضة وهى تعد الأنشطة التى تشجع استخدام اللغة ومهارات التخاطب ـ تكون على وعى بمدى التقدم فى النمو فى كل مجموعة من مجموعات الأطفال. و بعض الأطفال الذين لديهم خلفية لغوية ثرية سيتحدثون بطلاقة ويفهمون الكلمات الجديدة والتراكيب اللغوية. وآخرين، ربما يأتون من بيئات تختلف فى مستوياتها الاجتماعية، يكونون محرومين من فرص لغوية كافية، ويسبب ذلك النقص فى الصلة بالأم أو الكبار الآخرين أو لأن الصلة العاطفية غير كافية فى المنزل. ربما كانوا يستوحون رغباتهم لدرجة أن الدافع للتخاطب عندهم كان معدوماً، وأن محاولاتهم للكلام كانت قد أهملت من جانب أبوين مشغولين دائماً لذلك لابد من إعطاء الأطفال فرصاً للتخاطب والمناقشة مع الكبار، وأيضاً مع أطفال آخرين، لتشجيعهم على تنمية لغتهم ، والتى هى عامل مهم فى تنمية المهارات الأخرى الكثيرة.

وعلى المعلمة أن تهيىء فرصاً كثيرة للأطفال فى مجال الاستماع واستعمال اللغة. وينبغى أن يتداخل الكلام مع التجارب؛ لأن كلاهما يعزز الآخر ويقويه. إن الكلمات المستعملة ربما تجذب إنتباه الطفل إلى شىء أو فعل أو عملية: إنه بالملاحظة وباللمس وبمحاكاة أفعال معينة، يبدأ الطفل فى فهم الكلمات التى تصف ذلك.

على سبيل المثال، كثير من الأطفال قد يشاهد أمه تطبخ، لكن دون أن يجرب بنفسه لن يستطيع فهم الخطوات المتبقية فهماً كاملاً - فقط بواسطة التجربة العملية. يتحقق من معانى الكلمات مثل يحرك، يلف، ينضج....

إن بعض الأوضاع العادية جداً التى تحدث فى البيت تلقائياً أو فى الروضة قد تعطى حافزاً لإستعمال اللغة. فمثلاً إطعام الطيور فى الشتاء يعنى جمع أصناف من الطعام ومعالجتها بطرق مختلفة: تحريك حبات الفول، خبز الرغيف فى شكل فتات

ووضعهـا للطيور، تمكن الطفل أن يسأل أسـئلة كثيرة ويتـعلم كلمات كثيـرة جديدة عليهم.

يعـجب كثيـر من الأطفال بـالنظر إلى الكتب والاستـماع إلى قـصص تحكى لهم لأول مرة فـى الروضة، أمـا الذين لهم سابق تجـربة فى بيوتهم سـوف يكونون أكـثر شغـفاً وتلهفاً للمـزيد. ومما يجدر الإشارة إليـه، أنه لابد من إمعان النظر فى اختـيار الكتب، وفى الطريقـة التى ستعرض بهـا وينبغى أن تكون زاوية الكتـاب جذابة وفى وضع مريح بقدر المستـطاع، وربما كانت السجاجيد والبطانيـات والمساند مما يساعد فى ذلك، كـما يجب تمكين الأطفـال من رؤية الغلاف الخـارجى للكتب المعـروضة، وأن توضع الكتب قريبة منهم بحـيث يمكن مناولتها، إن مجموعـة صغيرة من الكتب الجيدة أفضل من مجموعة كبيرة لكتب أقل جودة.

علينا أن نشجع الأطفال على تناول الكتب والنظر إليهـا بأنفسهم، كما يطلب من أحد الكبار أن يقرأ لهم.

يعجب الأطفال بالاستماع للحكايات وسرد أو غناء الأغانى الخـاصة بالروضة. هذه الأمور تعتبـر جزءً مهماً ولابد من اختبارها. إن السـبب فى الاستماع للحكايات وسـرد القوافى أو التـغنى بهـا هو الاستـمـتاع؛ لكن لا ننسى أن الطـفل أيضاً يتـعلم الاستماع بتركيز.

ويعجب معظم الأطفال بعمل ملصق من الخشب والزرائر والمحار وأوراق النبات وأنواع من القمـاش والورق. بعد مـرحلة الانطلاقة الأولى فى تناول الأشـياء والمواد مع تمييز يسير، يتطور الأطفال إلى اختيار خامات وأشكال وألوان مع أفكار واضحة. انه بالتحدث أثناء أنشطة كهذه تقدم المعلمة، بالصدفة، اللغة المناسبة.

إن المتـعة التى يحـسهـا الطفل فى نشـاطات التلوين، وهو يكتـشـف خامـة اللون وحـركة الفـرشـاة ، يمكن تزويدها بتـجـارب مختـلفـة فى الشكل واللون والوسـيلة الإعلامية. كـما يستمتع الأطفال أيضـاً بحركة التلوين(*) بالأصـبع وبقطعة إسـفنج والرسم بقلم اللبـاد والفحم وقلم الرصاص وألوان الشـمع، ويسمح للأطفـال ببذل جهد كـبير فى ملصقـهم ونشاطات التلوين والخشب والقطع المسـتهلكة، وبناءً على ذلك، لابد للمعلمة من احترام أعمالهم التى قاموا بها.

(*) انظر الملاحق آخر الكتاب.

إن عرض أعمال الأطفال يمكن أن ينفذ فى أبهى صورة، إذا استغرقت المعلمة وقتاً كافياً فى إبراز وعرض مجهودات الأطفال على أحسن وجه. لا يجب أن نلصق أوراقاً على الحائط ، ويرجى استخدام ورق مقوى ملون ومموج من النوع الكبير. كما يمكن تشجيع الأطفال أكثر من ذلك لملاحظة الألوان والاستمتاع بها وبالشكل والخامة والتصميم، إذا أعدت المعلمة عروضاً جذابة من مواد مختلفة، وأعطت الفرصة للأطفال لكى يلاحظوها ويلمسوها ويناقشوها. وبالتالى تستبدل هذه العروض بعروض أخرى، كلما تغيرت رغبات الأطفال وطموحاتهم.

إن الأطفال وهم يلعبون بالمواد مثل الماء، والرمل اللين أو الجاف والطين(**) والطمى والعجينة والمواد المصنعة والطبيعية. فى كل ذلك هم يتعلمون كثيراً عن خاماتها وأشكالها ، وفى الوقت نفسه يطورون تناسق عضلاتهم. إنهم حينما يوجد الرمل تجدهم يحفرون فيه ويدسون أصابعهم فيه ويبنون به. إن الماء لا يقل جاذبية عن الرمل: كثير من الصغار يحبون الروتين اليومى للاستحمام فى حوض الحمام، وكبار الأطفال على حد سواء ، يحبون اللعب فى الماء أينما كان سواء فى البحر أو فى الحمام.

كما ينبغى ان تتوافر لديهم أصناف من الآلات ذات الأصوات والطبول، وكذلك الآلات الوترية(*) ، والتى بواسطتها ينال الطفل قدراً كبيراً من المرح مع اكتشافه الأصوات المختلفة. ولكى تساعد الصغار على الاستماع والتفريق بين الأصوات المختلفة نحاول تقديم برامج ومواد مسجلة للتسلية، ومن ثم ننتقل بهم إلى الموسيقى.

إن كل الأطفال ـ باستثناء ذوى الحالات الخاصة يكونون قد ترقوا إلى درجة ما فى مهارات التمييز السمعى والبصرى قبل دخولهم الروضة. إن الدرجة والمدى اللذين وصلوا إليهما يعتمدان على حجم تجاربهم فى الصوت واللون والشكل التى هيأتها لهم البيئة المنزلة.

إن الأطفال الذين نشأوا فى بيئة رتيبة ربما كانت مقدرات التمييز السمعى والبصرى عندهم أضعف؛ إن، الفرص التى تمنح لهم لتنمية هذه المقدرات عبر خبراتهم وتجاربهم فى اللعب والحديث، الذى يطرأ من جراء ذلك يجب أن يشكل أساساً للتعلم بالروضة.

(*) انظر الملاحق آخر الكتاب.

ومن واجبات المعلمة أيضاً أن تعد الأنشطة التى تساعد على تنمية المفاهيم عند الأطفال، إن بيئات الأطفال تمنحهم فرصاً لمعرفة التشابه وأوجه الاختلاف فى كل من الشكل واللون. والأطفال عندما يبدأون تعلم تصنيف الأشياء، يساعدهم ذلك فى اختيار أشكال المكعبات، التى يرغبون بأخذها فى البناء، و عادة ما تكون البداية عن طريق المحاولة والخطأ وهكذا تدريجياً إلى أن يكتسبوا المقدرة على اختيار الشكل الصحيح بواسطة التمييز البصرى. إنهم يعجبون كثيراً بالتجربة اللمسية، عندما تمس أياديهم الأشياء الطبيعية ذات الخامات المختلفة، وهكذا ينشأ لديهم تطلع إلى معرفة أسماء هذه المواد والأشياء ومحاولة إيجاد الكلمات التى يصفونها بها.

إن الأشياء والبقايا، طالما أنها بحالة جيدة ومتوفرة وسهلة ومتنوعة بما فيه الكفاية، لاشك تثير الخيال وتحثه وتخلق فرصاً لتحديد خيارات من مختلف الأشكال والخامات والألوان اثناء انتقاء الطفل ما يحتاجه للشىء الذى يريد إبداعه. إن الطاولة الخشبية لتعطى فرصاً مشابهة لأن الصغير يبحث عن قطع الخشب ذات الحجم والسمك المناسب لتنفيذ غرضه وتزداد رغبة الطفل فقط عندما يتحقق تزويده بقطع خشبية مناسبة وأدوات عمل جيدة.

إن فائدة اللعب بالماء والرمل لا تنحصر فى منح المتعة فقط، بل تتعداها إلى إمداد الطفل بالتجارب التى تقود إلى مبادئ الاكتشافات العلمية والرياضية، وعليه.. يجب على معلمة الروضة إعداد المعدات اللازمة لممارسة اللعب فى الماء كالأقماع والأكواب الكبيرة والقوارير المختلفة الأحجام والمصفايات والأنابيب والملاعق والسفنجات وقطع من الخرطوم (اللى).

وبالطبع إن السهولة فى عمل ثقوب فى أكواب بلاستيكية أو علب من الصفيح على ارتفاعات مختلفة تمكن الأطفال من رؤية الماء وهو ينساب من خلال الثقوب، وكذلك يمكن استعمال معدات مشابهة للرمل الجاف؛ لأن له خصائص شبيهة إلى حد كبير بخصائص الماء(*). أما فى حالة الرمل اللين فيمكن أن يستخدم الأطفال الجرادل والجرافات والملاعق والهياكل والقوالب، سيتحقق للأطفال انهماك واندماج أثناء تأدية تجاربهم مع الماء والرمل، كما يلاحظ أنه حتى الأطفال الصغار

(*) انظر الملاحق آخر الكتاب.

يمكن أن يركزوا لفترات طويلة كلما حاولوا تغيير أساليب تناولهم ومعالجتهم للأشياء، أو كلما اكتشفوا فوائد أخرى للمعدات المتاحة. إنه فقط بواسطة اللمس أو المسك بالأيدى والمعالجة اليدوية لهذه المواد يتنبه الأطفال إلى صفات وخصائص تلك المواد.

إن الطفل وهو يختار المواد أويرفضها لطولها أو سمكها، أو عندما يكتشف أن اللعبة الأكبر لا تلائم السرير الصغير الذى فى الزاوية إنه يكون بذلك العمل قد خطى الخطوات الأولى فى الرياضيات.

إن اللغة بالغة الأهمية فى تنمية مثل هذه المفاهيم الرياضية البسيطة، والأمر يتطلب تدخل المعلمة فى الوقت المناسب لتجمع بين اللغة والتجربة، عندما تريد اكتساب الطفل الكلمات التى يحتاجها لتكوين المفهوم - إن أوضاعاً كثيرة يمكن أن تثير وتؤدى إلى تجارب عدة، إذا ما توافرت الكلمات، فى التعبير والتركيب، فى اللعب وفى المنزل حيث تحضير المائدة يهيئ بداية الفكرة لكل واحد واحد البسيطة، إذا قام طفل بوضع كوب أو أى آنية أخرى لكل شخص لاعب في اللعب الإيهامى فى أو تمثيل الأدوار (مفهوم التناظر).

إن الشخص الذى يجب تسليط الضوء عليه فيما يتعلق بالروضة هو الأم حيث يستمر لعب دور الأم كدور رئيس فى حياة الطفل حتى يظل الطفل يشعر بالأمان؛ حيث يجب استمرار الوجود الوشعور المتواصل بين المنزل الروضة وهذا يبدو أمراً صعب المنال لأن البيئة بينهما مختلفة. كما يجب أن تكون العلاقة بين المعلمة والأم وطيدة بأن تشعر الأم أن لديهما دوراً مهمّاً، تقوم به فى مساعدة الطفل للتكيف مع الروضة، وأن تشعر أيضاً بأنها مقبولة بهذه الحالة الجديدة. وقد تم الاعتراف بهذا المبدأ من قبل بعض الرواد الأوائل.

يمكن وضع أساس تلك العلاقة، عندما تقوم الأم بإحضار - طفلها إلى الروضة فى الزيارة الأولى، وبينما يذهب الطفل لتعرف الروضة وبعض المعلمات تكون الفرصة سانحة لهن أن تتعرف حالة منزل الطفل وهذا يعتبر على قدر كبير من الأهمية ؛ حيث يصعب على المعلمة أن تقوم بزيارة كل طفل فى منزله؛ فالمعلمة تعتمد الآن بدرجة كبيرة على الاتصال بالآباء داخل الروضة نفسها.

- يجب تطوير العلاقة مع عائلة الطفل عندما يدخل الطفل إلى الروضة، ويجب أيضاً تشجيع الأم لتأتى وتقضى وقتاً مع طفلها؛ حيث تعيد الثقة فى نفسه وتقوى عزيمته أثناء وجودها وتراقب ما يجرى فى الروضة وتستفيد كل من المعلمة والأم من هذه الزيارات من خلال المعرفة التى يمكن اكتسابها فى هذه الفترة، وفى الوقت نفسه يقوم الطفل بتكوين علاقة حميمة، إما مع المعلمة أو أحد المسئولين الكبار فى الروضة، وبذلك يستمر الشعور بالأمان عندما تكون أمه غير موجودة. معه.

وعندما لا يتحتم ضرورة بقاء الأم مع طفلها فى الروضة، فإن فرص التواصل تحدث بين المنزل والروضة ، عندما يحضر الوالدان طفلهما إلى الروضة وعند عودته إلى المنزل؛ حيث تكون فترة الوصول فى معظم الرياض حرفة، ويؤخذ فى عين الاعتبار حالة كل أم المنزلية والطفل ليس من المتوقع أن يصل فى الوقت نفسه، ومثل هذا الإتصال يعتبر سهلاً ، وتستطيع المعلمة التحدث غالباً للأم أو الأب حيث يحرص الأب أو الأم أحياناً على توصيل طفلهم للروضة.

وفى داخل الروضة تعتبر مدير المدرسة أهم شخصية، وتظهر كفاءتها من خلال السياسة التى تشغلها فى الإشراف وإدارة الروضة وقدرتها على متابعة تنفيذ المعلمات لما تصبو إليه من أهداف، وفى الوقت نفسه، تعطيهم المجال والرضا فى عملهم مع الأطفال حيث يعتبر هذا شيئاً ضرورياً.

يجب على المعلمة أن تكون لديها القدرة على التخطيط فى كافة الأحوال، وتستطيع أن تجعل الأطفال القادمين من بيئات مختلفة وخلفيات متنوعة أن يتكيفوا سوياً من أول يوم جاءوا فيه إلى الروضة. وعلى المعلمة وبمساعدة المعلمات الآخريات أن تحاول تقييم مهارات الطفل، من خلال قيامه باللعب، بالإضافة إلى الخبرة التى تكون لدى الطفل أو الخبرة التى تنقصه على سبيل المثال، وقد يكون طفل واحد لديه مهارات لغوية، وعلى الرغم من ذلك تنقصه القدرة على الاتصال والاندماج مع الأطفال الآخرين.

إن الأطفال الذين يلعبون فى الشوارع بعض الوقت تكون لديهم القدرة على الاندماج مع الأطفال الآخرين، ويستطيعون الأعتماد على النفس، ولكن تكون لديهم خبرة قليلة بالتحدث مع الكبار، أو يشعرون بالرضا عندما تنظر المعلمة إليهم

وتطلب منهم الحديث، كما تكون لديهم خبرة قليلة أيضاً فى رسم الصور أو الإنصات للقصة.

ـ يجب التخطيط لبيئة اللعب لتوفر مساحة من الخبرة، وبعض الأطفال يستمتع عندما يستخدم المواد الخام ، مثل: الرمل، الماء، الطين، الألوان والأخشاب وآخرون يلعبون بطريقة خيالية وآخرون يتسلقون أو يقفزون أو يصعدون على أجهزة التوازن. قليل من الأطفال نجدهم لديهم الميل فى الاستماع للقصة، أو يستمتعون بسماع الموسيقى أو يتحدثون مع الكبار حول الكائنات الحية والأشياء النامية والمزروعة فى الحديقة ، أو ينظرون إلى الكتب والصور. وعلى المعلمة أن تكون فكرة كاملة عن اهتمامات وقدرات وتطور كل طفل، وهذا هو أساس تدريسها حيث تفسر الأشياء طبقاً لمعرفة خلفية نمو الطفل ووعيها بالطرق المختلفة، التى يتعلم الطفل من خلالها، على سبيل المثال عليها أن تقدر وتثنى على الطفل، الذى يتعلم من خلال مراقبة الأطفال عندما يلعبون، وعليها أن تترك هذا الطفل المنعزل؛ لأنه يبدو أنه يستوعب ومقتنع بسلوكه، ولكن فى حالة مشابهة يمكن أن يحتاج طفل آخر التشجيع؛ حتى يحصل على دور أكثر نشاطاً يمكن أن تعمل معه منفرداً مستخدمة بعض مواد اللعب، الذى يبدو أنه مهتم بها أو تأخذه ليلتحق بالمجموعة.

يجب على المعلمة أن تتأكد بأن الفصل يحتوى على أنواع عديدة من مواد اللعب والمعدات ؛ حيث يقوم الطفل الذى لا يشعر بالأمان الكافى بالانتقال من ركن إلى ركن؛ حتى يحصل على اختياره، كما أن مكان الأنشطة يتأثر بالاهتمامات الحالية للأطفال ، وأن التناسق فى غرفة الألعاب يسمح للطفل بأن يعود ويتطور أكثر مع النشاط الذى بدأه فى اليوم السابق؛ لذا لا يجب أن يخضع تنسيق المتغيرات إلى جدول زمنى محدد وثابت ، بل يجب أن يشتق من المتغيرات اليومية أو الإهتمام، وأحياناً نجد أن المناقشة مع الطفل تقدم التغير، وأحياناً تقوم إحدى المعلمات، التى تراقب التطورات فى اللعب بإعادة ترتيب المعدات حتى تعيد إثارة اهتمام الأطفال.

يمكن استخدام جميع المعدات تقريباً فى الخارج حسبما يسمح به الطقس، ويجب أن تكون البيئة امتداداً للبيئة الداخلية، وأن يختار الطفل ما يفضله، عندما يكون ذلك ممكناً . ويكون إشراف الكبار فى البيئة خارج الروضة ضرورياً، ولا تمكث المعلمة مع الأطفال لفترة طويلة فى الطقس البارد.

يقوم الأطفال بتغيير اللعب عندما تصبح لديهم الثقة بأنفسهم أكبر من استخدام المواد ويمكن تشجيع التطور فى اللعب عن طريق التوقيت الدقيق لتقديم مواد خام جديدة. ويجب على المعلمة أن تتنبه بأن الأطفال من خلفيات متنوعة، يمكن أن يحتاجوا إلى أنواع مختلفة من الخبرات فى مراحلهم الأولية، ومن الممكن فى كافة المراحل أن يحتاج الأطفال إلى مواد أساسية للتعبير عن أفكارهم على سبيل المثال يحتاجون إلى عدد كاف من المكعبات واللوائح؛ حيث يساعد هذا الأطفال الكبار فى صنع شكل المنزل من أفكار طفولية مبكرة: يمكن أن يصنف جدار إضافى وأبواب وشبابيك.

وهناك لحظات من تدخل الكبار قد تقطع على الطفل تدريبه وأفكاره، ولكن فى بعض الأحيان يكون تدخل الكبار عن طريق التعليق أو السؤال أو المساعدة فى تقديم المواد الخام حافزاً لتوسيع قدرات الطفل، وعلى المعلمة عدم فرض الشىء على الطفل، وعليها أن تكون حريصة فى اختيار وقت تقديم الأفكار المساعدة أو تقديم المساعدة للأطفال.

يمكن زيادة ركن المنزل المعد للعب الأطفال؛ ليشمل النشاطات المنزلية، مثل: الخبز وغسل الملابس وتنظيف الأحذية ونماذج الطباعة لورق الجدران والستائر.

إن المناقشة حول صورة السفينة مثلاً يمكن أن تثير الاهتمام لصنع السفينة، التى تحتوى على السارية، ثقوب الميناء، السطح، السلالم وقوارب النجاة والأطفال الذين يذهبون إلى روضة قريبة من نهر النيل بإمكانهم أن يستمتعوا برؤية القوارب النيلية أو مشاهدة السفن فى المناطق الساحلية وتعتبر الزيارات المباشرة مهمة لإكساب الأطفال أفكاراً عن الأشياء، تفيدهم فى إبداع النماذج.

وتعتبر الزيارات الخارجية بصحبة المعلمة ذات فائدة كبيرة للطفل.. فيمكن للمعلمة أن تلعب دوراً فى تلك التجارب عن طريق المشاركة مع الأطفال، وتستطيع المعلمة مساعدة الأطفال فى تخطيط الزيارات ويجب أن تشجعهم فى مراقبة الطرق التى يستجيب الأطفال حيالها.

وفى بعض الأحيان، فإن زيارة قصيرة بصحبة المعلمة التى تسألهم عما شاهدوه تعتبر خبرة كاملة فى حد ذاتها، وبعض الأطفال يمكن أن تكون لديهم رغبة فى

التعبير عما شاهدوه بطرق مختـلفة، وهذا يعتمد على مرحلة نموه ويجب تقييم عمله حسب خبرته، والتوقع بأن يصل مستوى عمله إلى مستويات الكبار.

يمكن ترتيب رسومات الأطفال الجذابة والنماذج الأخرى من قبل إحدى المعلمات بمساعـدة عدد من الأطفال، ويسعـد الأطفال بأخذ الأشيـاء التى صنعوها إلى المنزل؛ حيث يشاهد الوالد أن ما صنعوه فى غرفة الألعاب بالروضة.

يجب قـبـول أشكال حـديث الطفل فى الروضـة؛ لأن هذا مـا تعلمـه فى المنزل، وهى اللغـة التى يستـخدمـها الطفل فى الاتـصال. وعند الحـديث يجب على الطفل الإصغاء حتى يتـعلم تراكيب ومعان لغوية جديدة ، وتدريجياً يستطيع استخدام هذه الأشكال فى لغـتـه ويساعـد التكرارُ الطفل في تعلـم الكلمات الجـديدة، ويسـتطيع استـخدام تلك الكلمـات بثقـة أكبر، ولكـن يجب أن يكون هذا التكرار بين الطفل، والمعلمة عن طريق مناقشة وليس درساً رسمياً.

يجب أن تندمج أحوال تـعليم اللغة مع النموذج العـام للخبـرات التعليمـية، التى تقدمهـا الروضة. ومثل ما يحـدث فى البيت.. فإن الطفل لا يتـعلم اللغة عن طريق الدروس الرسـمية، وإنما عـن طريق الكلام الطـبيعى؛ لذا يجب على المعلمـات فى الروضة أن تكمل دور المنزل فى تعـليم اللغة للطفل؛ حيث يتحدث الوالدان للطفل فى أيامـه الأولى ويلعبـون معـه، ويشـجعـونه على الحديث، وهذا شىء ضـرورى للطفل الذى يعانى من صعوبات فى اللغة، ولكنه يكون مفيداً أكثر للطفل الذى لديه حصيلة كبيرة من اللغة؛ حيث تمنحه الروضة الفرصة لتطوير مهاراته اللغوية.

ـ ومن فوائد تفاوت الأعمار والمستـويات داخل الروضة إمكانية أن تساعد الطفل الذى لديه حصـيلة لغوية عن الأطفـال الآخرين، مما لديهم ضعـف لغوى عن طريق الاتصال الطبيعى والاندماج بينهم، كما للكتـاب المصور فى تلك المكتبة فائدة كبيرة فى إثراء الحـصيلة اللغـوية عـند الطفل ، عندمـا يناقش ذلك مـع. و يسـتطيع بعض الأطفال فى الـروضة استـيعاب المـصطلحات الفنيـة تماماً، ويمكن تشجـيع الآباء فى اقتناء بعض الكـتب الموجودة فى ركن المكتبـة، أو استعـارتها ليسـتفيـد منها الطفل، وفى هذا الإطار لا يجب إنكار العوامل الأساسية الأخرى اللازمة لنمو الطفل.

ـ فى الروضـة تساعد المعلـمة الأطفال ليـصبـحوا جـزءاً من المجتمع مـع الأطفال

والكبار الآخرين، وأن العلاقة الجيدة فى الروضة التى بين المعلمات تنعكس على الأطفال، وتقع المسئولية على مديرة الروضة فى إرساء علاقة عمل سهلة وفى مساعدة جميع المعلمات بأن يشعرن بأن لديهن دوراً مهماً يجب القيام به.

ـ عندما يتم إدارة الروضة على أساس صحيح وخطوط رسميه، يتم تقسيم الأطفال حينئذ إلى أركان مختلفة، وفى مجموعات أصغر، ترتبط بإحدى المعلمات التى تكون مسئولة عن كل تلك النشاطات. وتنتهج الروضة أن تجعل الطفل ينتقل بين الأركان دون تدخل من المعلمة، وهو فى ذلك يستفيد من مقابلة عدد أكبر من الكبار والمعلمات فى أثناء ممارسته للألعاب، على أن تؤكد المعلمة المحافظة على العادات الجيدة ، وتسعى جاهدة لزيادتها. كما يجب تعليم الطفل غسل يديه بشكل روتينى ، كما يجب تعليم الأطفال ترتيب الأدوات التى قاموا باستخدامها وإعادتها إلى مكانها ويساعدوا المعلمة فى تنظيف الأوانى بعد الاستخدام.

وإذا كانت الروضة لفترة يوم كامل، يمكن للطفل أن يساعد فى إعداد مائدة الغذاء. وتستطيع المعلمة فى هذا الجو الهادئ مع مجموعة من الأطفال الصغار التغلب على العادات غير الجيدة الموجودة لدى الطفل، والتغلب على ما يكره الطفل لبعض الأشياء أو الامتناع عن أكل الطعام غير المألوف، فإذا كان للطفل نصف يوم فقط وليس يوماً كاملاً ودون وجبة غذائية، فيمكن للمعلمة أن ترحب بالطفل وتشاركه فى أكل بعض الوجبات الخفيفة، وقد يتردد الطفل فى الالتحاق لبعض المجموعات الصغيرة لتناول الوجبات الخفيفة من الحليب والفاكهة والبسكويت، والتى تتوافر أثناء الجلسة.

وليس من الضرورى فرض النوم بعد الظهر على الأطفال، فهناك بعض الأطفال يحتاج إلى قسط من الراحة أثناء فترات متنوعة من النهار، وعلى المعلمة أن تشجع الأطفال الذين يرغبون فى نيل قسط من الراحة فى السرير، أو فى سرير مريح على شكل كرسى أو سجادة على الأرض ، ويحتاج بعض الأطفال للنوم وهناك آخرون يشعرون بالراحة عند النظر إلى كتاب موجود، أو الاستماع إلى الموسيقى أو إلى قصة مفضلة، أو يتجاذبون أطراف الحديث فى مجموعة صغيرة هادئة.

عندما تحتم الروضة دواماً كاملاً أو جزئياً، يجب على معلمة الروضة أن تتأكد

بأن هناك أنشطة تناسب إحتياجات الجميع من المجموعات المختلفة. وفى أوقات متنوعة من اليوم، فالطفل الذى يحضر دواماً كاملاً يحتاج إلى فترة من الهدوء بعد وجبة الغذاء، أما الطفل الذى يحضر نصف دوام فإنه يرغب فى اللعب وممارسة الأنشطة حيث نال قسطاً كافياً من النوم فى فترة الصباح.

وعلى الروضة أن تأخذ فى عين الإعتبار التضارب فى الرغبات وعلى الروضة أن تتأكد من وجود وقت كاف للمعلمات، يأخذن قسطاً من الهدوء والراحة؛ حيث يكون العبء على الروضة التى تحمل عبئاً كبيراً، ويزداد عليها طلبات الأطفال. وعلى مديرة الروضة أن تجد الوقت لمناقشة سياسة الروضة مع المعلمات اللواتى لابد لديهن من إعداد وتنظيم غرف الألعاب؛ لتكون جاهزة لاستخدام الأطفال، كما لابد أن تناقش معهن احتياجات النمو لكل طفل.

يجب أن تقدم الخدمات الطبية من الهيئة الطبية المحلية عن طريق زيارات روتينية للروضة. وعلى الطبيب ملاحظة الأطفال إذا سمح له الوقت، فى غرفة الألعاب أثناء ألعابهم و يجب على المعلمة عرض أى طفل مريض، لاحظت عليه بعض علامات المرض على الطبيب.

بعض الأطفال يحتاجون إلى الخدمات الطبية أو الاجتماعية المتخصصة ولاتستطيع الاتصال بهم، وفى هذه العائلة على المعلمةأن تبين للعائلة طريقة الاتصال المناسبة وترشدهم نحوها، ويجب ألا يكتفى بالتعاطف لسماع المشكلة، وإنما العمل والشروع فى المساعدة.

فى الحالة الخاصة بالأطفال المعاقين، أو الذين يعانون من ضعف التكيف والاندماج.. فإن الاتصال الأول مع العائلة يأتى من قبل الطبيب أو الإخصائى النفسى، الذى ينصح بإرسال الطفل للروضة، وعلى مديره الروضة معرفة عدد الأطفال الذين يحتاجون إلى العلاج، دون أن يؤثر ذلك على الجو العام من الأمن والطمأنينة اللازم للطفل داخل الروضة.

المراجع

١ ـ أماني إبراهيم الدسوقي (٢٠٠٠): أثر بعض الأنشطة التربوية على مفهوم الذات لطفل ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة بمعهد الدراسات العليا للطفولة ـ جامعة عين شمس.

٢ـ إميلي صادق (٢٠٠٣): الدراما والطفل، مترجم عن جيرالدين براين سكس ، عالم الكتب، القاهرة.

٣ـ أسماء الجبري ومحمد الديب (١٩٩٨): سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية، عالم الكتب بالقاهرة.

٤ ـ جميل أبوميزر وآخر (٢٠٠٢): المرشد فى منهاج رياض الأطفال، مجلاوى للنشر، الأردن ، عمان.

٥ ـ حامد زهران (١٩٧٧): الصحة النفسية، عالم الكتب، القاهرة.

٦ ـ رافدة الحريرى وتوحيدة عبدالعزيز (٢٠٠٠): الجديد فى التربية العملية وطرق التدريس للمرحلة الابتدائية ورياض الأطفال، مكتبة الخريجى ـ الرياض السعودية.

٧ـ رناد الخطيب (١٩٩٢): تربية طفل الروضة، الأهمية والاتجاهات الدولية، الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة.

٨ ـ سعدية بهادر (١٩٨٧): برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة بين النظرية والتطبيق، الصدر للطباعة (سيسكو) القاهرة.

٩ ـ صفاء روماني (١٩٩٨): تنشئة أطفال يحبون التعلم، مترجم عن كارين فايدن، دار طلاس للنشر، دمشق سوريا.

١٠ ـ طارق الأشرف (١٩٩١): سيكولوجية طفل الروضة، متر جم عن جبريل كالفي، دار الفكر بالقاهرة.

١١ـ ليس التونى (٢٠٠٠): استخدام المهارات اليدوية الفنية فى تنمية بعض القيم، رسالة ماجستير غيرمنشورة ، كلية البنات، جامعة عين شمس.

١٢ ـ يسرية صادق وزكريا الشربيني (١٩٨٧): تصميم البرنامج التربوى للطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة دار الفكر الجامعي، الإسكندرية.

الفصل السادس

الحاجة إلى الإعداد للحياة المدرسية والتهيئة للتعلم

الفصل السادس

الحاجة إلى الإعداد للحياة المدرسية والتهيئة للتعلم

١. تعليم القراءة والكتابة لطفل الروضة:

القراءة من أهم المهارات التى يمكن أن يملكها الفرد فى المجتمع الحديث؛ لأنها وسيلة التفاهم، والاتصال، والسبيل إلى توسيع آفاق الفرد العقلية، ومضاعفة فرص الخبرة الإنسانية، ووسيلة من وسائل التذوق والاستمتاع، فهى عامل من عوامل النمو العقلى، والانفعالى للفرد، كما أن لها قيمتها الاجتماعية، فتراث الإنسان الثقافى والاجتماعى، ينتقل من جيل إلى جيل، ومن فرد إلى فرد، عن طريق ما يدون، وما يكتب، أو يطبع من كتب، تكون فى متناول كل فرد، وفى أى وقت يشاء.

كما أن التواصل عن طريق المادة المكتوبة، يمكن أن يساعد على رفع مستوى المعيشة، ويدعم الروابط الاجتماعية، ويساعد أيضاً على الذوق، وتعميق العواطف الإنسانية.

تطور مفهوم القراءة:

القراءة:

نشاط عقلى فكرى يستند إلى مهارات آلية واسعة، تقوم على الاستبصار، والفهم، وتفاعل القارئ مع النص المقروء، ويدخل فى ذلك كثير من العوامل، تهدف فى أساسها ربط لغة التحدث بلغة الكتابة، وقد تطور مفهومها عبر الأجيال، فقد كان مفهوم القراءة أول الأمر يتمثل فى تمكين المتعلم من المقدرة على تعرف الحروف، والكلمات، ونطقها، وكان القارئ الجيد هو السليم الأداء، فاعتبرت القراءة بهذا المعنى أنها عملية إدراكية ـ بصرية ـ صوتية.

ونتيجة للبحوث التربوية، تغير مفهوم القراءة، وكان لثورنديك الفضل فى ذلك، فأصبح مفهوم القراءة هو تعرف الرموز ونطقها، وترجمة هذه الرموز إلى ما تدل عليه من معانٍ وأفكار؛ أى إن القراءة أصبحت عملية فكرية ترمى إلى الفهم.

وأضيف إلى هذا المفهوم - نتيجة للتغيرات السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، بعد الحرب العالمية الأولى - عنصر آخر، هو تفاعل القارئ مع النص المقروء، تفاعلا يجعله يفرح أو يحزن، يعجب أو يسخط، نتيجة نقد المادة المقروءة، والتفاعل معها حيث إن القراءة لا تقتصر على النطق فقط، ولكنها تستوجب الفهم، والتفكير العميق، والقدرة على الربط بين أجزاء المادة المقروءة؛ حتى يتمكن القارئ من الاستنتاج، والتفاعل، والتواصل، والانفعال.

ويرى الباحثون والتربويون المعاصرون أن مفهوم القراءة هو استخلاص ما يقرأه القارىء، وتوظيفه على شكل خبرات؛ لمواجهة مشكلات الحياة والانتفاع بها فى المواقف الحياتية.

ثم تطور هذا المفهوم أيضاً، وأخذ معنى جديداً أضيف إلى المعانى السابقة، وهو أن تكون القراءة أداة استمتاع الإنسان بما يقرأ، من خلال حاجة الإنسان إلى حل مشكلة وقت الفراغ، والحاجة إلى الترويح والترفيه عن النفس من عناء العمل أو المشكلات الأخرى، وبذلك أصبح مفهوم القراءة الحديث هو: «نطق الرموز وفهمها، وتحليل ما هو مكتوب، ونقده، والتفاعل معه، والإفادة فى حل المشكلات، والانتفاع به فى المواقف الحيوية، والمتعة النفسية بالمادة المقروءة».

طبيعة القراءة

القراءة ليست عملية بسيطة، وإنما هى عملية معقدة، تشترك فى أدائها حواس وقوى وخبرة الفرد ومعارفه وذكاؤه، فقراءة جملة بسيطة تستوجب تتبع الخطوات التالية:

١- رؤية الكلمات المكتوبة - يبين أهمية حاسة البصر.

٢- النطق بهذه الرموز المكتوبة - يبين أهمية أداة النطق وحاسة السمع.

٣- إدراك معنى الكلمات منفردة ومجتمعة - يظهر عمل قابلية التجريد والتعميم.

٤- انفعال القارئ ومدى تأثره بما يقرأ.

وتلك الخطوات تستوجب توافر القدرات للقارئ:

* القـدرة عـلى النظر إلى الكلـمـات المكتـوبـة، وإدراك النقط الأوليـة المهـمـة للموضوع.
* القدرة على وضع الكلمة فى مكانها.
* القدرة على ترتيب وتنظيم المادة المقروءة.
* القدرة على اتباع اتجاه الكتابة من اليمين إلى اليسار.
* القدرة على إدراك المعنى العام للمادة المقروءة.
* القدرة على القراءة والتنبؤ بالنتائج.
* القدرة على التمييز بين أجزاء وفصول المادة المقروءة.
* القدرة على نقد وتمحيص المادة المقروءة..
* القدرة على قراءة مواد أخرى لها علاقة بموضوع الدرس.

وفى ذلك أيضـاً نجد أن كل نوع مـن أنواع تلك القدرات يحتـاج فى تكوينه إلى مجموعة مهارات مختلفة.

فمثلاً: «القدرة على رؤية الكلمات المكتوبة»، نجد أنها مكونة من مهارات عديدة، منها:

* المهارة فى تمييز الكلمات الجديدة.
* المهارة فى الإدراك السريع للكلمة.
* المهارة فى إدراك وجمع الكلمات الأساسية التى تفيد المعنى المقصود.
* المهارة فى حذف الكلمات التى لا معنى لها.
* المهارة فى المحافظة على المعنى العام.

ومن هذا التـحليل ، نجد أن كل مـهارة من المهـارات السابقـة هى بدورها مركـبة ومعقـدة؛ فإدراك الكلمة ومعرفـتها عملية مـركبة تحتوى على إدراك الرمـوز، وانتقال صورة هذه الرموز إلى المراكـز العصبية، كـما أنها تحتوى على التـحليل البصرى؛ أى رؤية أقـسام الكلمـة ثم رؤية الكلمة بـكاملها، إضـافة إلى إدراك العناصـر الصوتيـة والمقاطـع والأحرف وأصواتهـا، وهذا دليل على مـا فى عمليـة القراءة من التـركيب

والتعقيد؛ فهى تقوم على أبعاد متعددة، منها تعرف: الحروف ـ والكلمات والنطق بها مع الفهم الدقيق لها، ونقدها والربط بين حيثيات المادة المقروءة، على حين نجد أن عناصر القراءة هى: المعنى الذهنى واللفظ الذى يؤديه، والرموز المكتوبة.

أبعاد تعلم القراءة؟

القراءة من أهم وسائل تحصيل الثقافة والمعرفة، ففيها يختار القارئ المادة التى تخدم حاجاته.

والقراءة نشاط فكرى متكامل يبدأ بمشكلة تتطلب عملاً (جهداً) وانفعالا وتفكيراً.

وتعليم القراءة يقوم على أربعة أبعاد، هى:

* التعرف والنطق.
* الفهم.
* النقد والموازنة.
* حل المشكلات.

أهداف القراءة:

تنقسم أهداف القراءة إلى: أهداف وظيفية (عامة)، وأهداف خاصة (أساسية).

أولاً: الأهداف الوظيفية (العامة):

١ـ تسهم فى بناء شخصية الفرد باكتساب المعرفة وتثقيف العقل.

٢ـ تعمل على إمتاع القارئ وتسليته فى وقت فراغه.

٣ـ القراءة أداة التعليم فى الحياة المدرسية، من خلال اكتساب مهارات القراءة.

٤ـ تعد القراءة وسيلة اتصال الفرد بغيره، مهما نأت المسافات الزمانية والمكانية.

٥ـ القراءة ليست غاية بل وسيلة لإثراء معارف الفرد.

٦ـ الارتقاء بمستوى التعبير عن الأفكار وإثراء حصيلة الفرد اللغوية.

٧ـ إعداد المواطن الصالح القادر على العطاء والإنتاج.

٨ـ تهدف القراءة إلى صقل وجدان القارئ وتفجير طاقاته الإبداعية.

٩ـ الانفتاح على الثقافات العالمية.

ثانياً: الأهداف الخاصة

١ـ تساعد القراءة على جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى.

٢ـ اكتساب المهارات القرائية: كالسرعة والاستقلال بالقراءة والاستغراق بها والقدرة على تحصيل المعانى.

٣ـ تنمية الميل للقراءة.

٤ـ اكتساب اللغة.

٥ـ التدريب على التعبير الصحيح عن معنى ما يقرؤه.

٦ـ استخدام المكتبات بصورة سليمة وكيفية الاستفادة منها.

٧ـ تحقيق الفهم من خلال المتعة والتسلية ونقد الموضوعات.

٨ـ توسيع خبرات المتعلم وإشباع حاجاته وميوله.

هذه الأهداف تختلف من مرحلة لأخرى، ومن صف لآخر، وفى المرحلة الواحدة من ناحية: النوع والاتساع والعمق.

أنواع القراءة:

تنقسم القراءة إلى ثلاثة أنواع:

القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية، وقراءة الاستمتاع، ويمكن عمل مسافات بين كل نوع وآخر.

أولاً: القراءة الصامتة:

يقصد بها تعرف الكلمات والجمل وفهمها، دون النطق بأصواتها وبغير تحريك الشفتين أو الهمس عند القراءة، مع مراعاة سرعة الفهم ودقته، وإثراء مادة الطفل اللغوية والتذوق، وهى عملية فكرية لادخل للصوت فيها، وتستخدم:

* فى حالة عيوب النطق والكلام.

* احترام شعور الآخرين وعدم إزعاجهم فى أماكن العمل العادية.

* عند التعرض لأمراض طارئة فى الحنجرة كبحة الصوت وأمراض الأنف كالزكام.

ومن مزاياها:

أنها أسرع من القراءة الجهرية؛ لأنها محـررة من أعباء النطق وقائمة على الالتقاط البصرى السريع للجمل.

ومن ناحـية الفـهم نرى أنهـا تساعـد على الفهم وزيـادة التحـصيل؛ لأنهـا تكون متحررة من الأعمال العقلية التى تتطلبـها القراءة الجهرية، ومحررة من النطق وأثقاله، ومن مـراعاة الشكل والإعـراب، وإخراج الحـروف من مخـارجهـا، كمـا أنها تعـود الطالب الاطلاع الذاتى والاعتماد على النفس.

ثانياً: القراءة الجهرية:

يقصـد بها نطق الكلمات والجمـل بصوت مسمـوع، وتراعى فيها سـلامة النطق، وعدم الإبدال أو التكرار أو الحـذف أو الإضافة، كمـا تراعى صحة الضـبط النحوى، وهى أصعب من القراءة الصامتة.

ومن مزاياها:

أنها وسيلة لإتقـان النطق، وتمثيل المعنى، والكشف عن عيوب النطق، ومـفيدة فى المناسبات العامة والمهرجانات، وتفيد فى الخطابة.

ثالثاً: قراءة الاستمتاع:

هذا النوع من القراءة يظهر مرتبطاً بقضاء أوقات الفراغ، ويبدأ اهتمام الطفل بهذه القراءة فى بادىء الأمر، بإقباله على مطالعة القـصص الخرافية والصور الطريفة، ثم يزداد هذا الاهتمام كلما تقدمت به السن.

من مزايها:

أنهـا تساعـد فى تمضيـة أوقات الفـراغ بالمفـيد الهـادف المسلى للمتـعة والسـرور وإشباع الهواية.

الطفل والاستعداد للقراءة

إن مرحلة الاستعـداد للقراءة هى الدعـامة الأساسـية لإكسـاب الطفل مـهارات القراءة، وهى المؤشر الدال على مـستوى الطفل المعرفى فى المراحل التـالية، من حيث القوة والضعف أو التقدم والإخفاق.

تستغرق هذه المرحلة عادة سنوات ما قبل المدرسة والسنة الأولى الابتدائية وأول السنة الثانية الابتدائية.

والغرض من التعليم فى هذه المرحلة، توفير الخبرات والمران الكافى، التى تنمى عند الأطفال الاستعداد للقراءة؛ حيث إن تعليم الطفل القراءة قبل أن يكون مستعداً لها جسمياً وعقلياً وانفعالياً ولغوياً، يؤدى إلى أثر سلبى على ما تعلمه، أو قد لا يكون له عائد على الإطلاق.

وفى دراسة قام بها (فيرنون Vemon) فى بريطانيا على أطفال الثمانى سنوات فى أسكتلندا ، أو الذين تعلموا القراءة فى سن الخامسة، وجد عدم أهمية، أو أنهم غير مساوين للأطفال الإنجليز، الذين تعلموا القراءة فى سن السادسة، عند تعريفهم لقطع فهم فى القراءة.

وقال (شيلدن Shelden): إنه من المشكوك فيه أن الإسراع بتعلم القراءة فى مرحلة ما قبل المدرسة، يمكن أن يعوق مجهودات كل من الفرد والمعلم بعد ذلك، أو يخلق اتجاهات فكرية سلبية للقراءة، يمكن أن تصاحبه على فترة زمنية طويلة.

ويشير (جرين Greene) إلى أن التعجيل غير المدروس من المعلمين والآباء يخلق نوعاً من الإحباط ؛ نتيجة مجهودات سريعة لإعدادهم فى فترة زمنية معينة ـ وبذلك يستخدمون وسائل ضعيفة، من برامج وغيرها، للإسراع لتحقيق غرضهم ـ كذلك الحال عند تأخر تعليم الطفل، بعد توافر الاستعداد له.

إن مهارة القراءة ـ كما يوضح (فتحى على يونس) ـ والتعلم الجيد لها موقوت ومشروط.. لأن التدريب على شيء ما قبل توافر الاستعداد له، يكون له أثر سلبى على تعلم هذا الشيء، أو لا يكون عائد على الإطلاق، أو يكون عائده غير متناسب مع الجهد المبذول له.

وأكد لنا (محمد محمود رضوان) أن الجهد المبذول لتعلم الطفل القراءة، وهو غير مستعد لها، عادة ما يؤدى إلى عملية عكسية من الإخفاق والفشل، وأيضاً إكراه الطفل على تعلم القراءة ، وهو غير مستعد لها، يؤدى إلى إصابة بعض الأطفال بالاضطرابات النفسية.

وعلى العكس، نجد أن الطفل الذى يوجه إلى الإعداد للتهيئة للقراءة، فسيكون ذلك أفضل عائد على نفسية الطفل، وعلى عملية التعلم ذاتها.

كذلك نجد أن مقاومة الأطفال للكبار وللقراءة وكراهيتهم لها، يرجع إلى إكراههم عليها، قبل أن يستعدوا لها، وقبل أن يبلغوا النضج المناسب.

والتهيؤ لـلقراءة كما يوضح (فتحى يونس) ـ ليس من مصلحة الطفل إدخاله مباشرة على الرموز اللفظية والتعامل معها، والقراءة والكتابة.

وهو يرى أن يكون هناك برنامج مبدئى تمهيدى، يعطى للطفل فترة من التهيؤ والاستعداد للدخول للكلمة المقروءة، تتنوع فيه الخبرة التى تعرض على الأطفال من ألعاب وصور وكتب وأفلام.

وأشارت (ماريان ماريون) إلى أن أطفال الروضة الذين يكون عندهم الاستعداد للقراءة والكتابة عن طريق اللعب، يتعلمون القراءة وبسرعة فى الصف الأول الابتدائى، أكثر من الأطفال الذين لم يلتحقوا بالروضة.

ويذكر (بياجيه) أن أطفال الخمس سنوات يحتاجون إلى اهتمام فردى فى جو مرح رسمى، وإعطائهم الفرص للمناقشة والتعليق على الأشياء المحيطة بهم، وهذا لا يتاح فى المناخ المنتظم فى المدرسة.

لماذا يجب علينا إعداد الطفل للقراءة وكيف؟

إن القراءة عملية صعبة ومعقدة. والتمكن منها يحتاج إلى نضج الجهاز العصبى المركزى والأعضاء، التى يستعملها الطفل فى عمليتى القراءة والكتابة، ووظائف هذه الأعضاء ، مثل : العينين والأذنين وأعضاء النطق والتنسيق والضبط الحركى للعينين واليدين والمهارات النفسية والاجتماعية والقدرات العقلية ـ جميع هذه الأعضاء ووظائفها فى حاجة إلى تدريب وتنمية؛ ليصبح الطفل مستعداً لعمليتى القراءة والكتابة، فالأطفال ـ عادة ـ يحاولون التهرب من الأعمال، التى تعلو مستواهم وقدراتهم العقلية، بينما يثابرون على العمل باهتمام، إذا ما شعروا بقدرتهم على النجاح، إذاً علينا أن نعد الطفل للقراءة والكتابة تدريجيا، حيث يهيأ لكل خطوة يخطوها فينجح فيها.

طرق الاستعداد للقراءة:

* تنمية القدرة على تذكر الأشكال والتفكير المجرد والثبات الانفعالى.
* دراسة سيكولوجية الطفل ليسهل التعامل معه.
* تزويده بالخبرات المتراكمة، قبل انطلاقه إلى المدرسة بالاحتكاك المباشر بالبيئة.
* التدريب على دقة التمييز البصرى والسمعى والتدريب على سلامة النطق.
* دفع الطفل للتحدث عما يراه أو يشاهده، من خلال طرح أسئلة للاستفسار للقضاء على الخجل، وإثراء رصيده من المعلومات، على أن تكون إجاباتنا مناسبة لسن الطفل.
* معرفة الطفل بالحروف وتمييزها وكيفية رسمها.
* تنمية حب الاستماع للقصص الهادفة وتشجيعه على سردها.
* تعريف الطفل بالكتابة قبل التحاقه بالمدرسة.
* تقليد ومحاكاة برامج التليفزيون لتنمية الناحية الأدبية لديهم.

كيف يمكننا مساعدة الطفل على الاستعداد للقراءة:

إن الطفل يكون مستعداً للقراءة عند بلوغه درجة من النضج والتدريب لمواكبة متطلبات القراءة من مهارات، ولكى يمكننا مساعدة الطفل على تكوين الاستعداد للقراءة، يجب علينا:

* تنمية القدرة على تذكر الأشكال، والتفكير المجرد، والثبات الانفعالى.
* يمكننا دراسة سيكولوجية الطفل ؛ كى يستطيع التعامل معه.
* من خلال احتكاك الطفل المباشر بالبيئة فى مرحلة ما قبل المدرسة، تنمو خبرات الطفل وتتراكم.
* تدريب الطفل على التميز السمعى والبصرى وسلامة النطق.
* مساعدة الطفل على التحدث عما يراه ويشاهده وإعطاؤه الفرصة لطرح أسئلة للاستفسار عما يراه وإثراء رصيده من المعلومات، على أن تكون إجاباتنا مناسبة لسنه.

* أن يتعرف الطفل الحروف وتمييزها وكيفية رسمها وتركيبها فى مرحلة رياض الأطفال.
* تشجيع الطفل على سماع القصص الهادفة المناسبة لسنه، وتشجيعه أيضاً على سردها بأسلوبه الخاص.
* تشجيع الطفل على محاكاة البرامج التليفزيونية والمسلسلات التى يشاهدها.

ما العوامل التى تشير إلى استعداد الطفل للقراءة؟

للإجابة عن هذا السؤال، يجب:

١ـ أن تتوافر لدى الطفل سلامة النطق وضبط مخارج الحروف.

٢ـ ألا تقل درجة ذكاء الطفل عن ٩٠٪.

٣ـ أن يتمتع الطفل بحاسة الإبصار وحاسة السمع بحالة جيدة.

٤ـ أن يكون التآزر الحركى والنمو الجسمى بدرجة جيدة.

٥ـ أن يتوافر لديه رصيد لغوى متنام.

٦ـ القدرة على التركيز والانتباه.

٧ـ القدرة على التكيف والانسجام والتوافق مع الأنشطة، التى تقدم إليه فى برنامج إعداد الطفل للقراءة.

٨ـ أن يكون المستوى الثقافى والاقتصادى للأسرة مناسباً ليساعد الطفل على تعلم القراءة.

٩ـ أن يتمتع الطفل بجو اجتماعى وعاطفى جيد.

١٠ـ أن تتوافر الدافعية للاستعداد لدى الطفل لتعلم القراءة.

١١ـ أن تستخدم الأساليب التربوية فى التعلم.

١٢ـ أن تستخدام الوسائل التعليمية الجيدة.

١٣ـ أن يتعلم الطفل فى جو مدرسى جيد، وأن تكون طريقة المدرس جيدة، على أن تشمل مرحلة الاستعداد للقراءة نمو القاموس اللغوى للطفل.

تلك هى المؤشرات التى من خلالها نتعرف أن الطفل قد بدأ مرحلة الاستعداد للقراءة.

وعلى النقيض، نجد أن هناك بعض العوامل التى تؤثر فى تعلم القراءة، منها:

* ضعف التفكير.
* صعوبة فهم المفردات.
* عدم التركيز واضطراب الفهم والتى تنتج عن بعض الأسباب، التى تؤدى إلى التخلف فى القراءة، منها:

١.أسباب عقلية:

هناك علاقة بين الذكاء والقراءة ؛ حيث إن ضعف الذكاء يسبب ضعف قدرة الطفل على تعلم جميع المواد بما فيها القراءة؛ حيث نجد أن الأطفال المتأخرين عقلياً يتعلمون اللغة ببطء.

٢.أسباب صحية:

مثل : اضطراب النمو الجسمى ـ ضعف البنية واعتلال الصحة ـ أمراض سوء التغذية ـ النزلات الصدرية ـ التلف الدماغى ـ السل... إلخ.

٣.العاهات الجسمية:

١ـ ضعف البصر والحول، ويظهر فى:

* إمساك الكتاب بشكل غير مألوف.
* طول النظر وقصره والمسافة بين النظر ووضع الكتاب.
* الزغللة وغشاوة العين.
* احمرار العين وامتلاؤها بالدموع.

٢ـ عمى الألوان.

٣ـ ضعف السمع نتيجة الأمراض المعدية المؤثرة على سلامة الأذن، ومن مظاهره :

* الميل نحو الصوت.
* عدم الاستجابة للنداء.

* عدم تمييز الأصوات.

٤ـ صعوبات النطق وهى اضطرابات الكلام والنطق، ومن مظاهرها:

عيوب الحنجرة.

* ثقب سقف الحلق.

* تشوهات اللسان والأسنان.

* اللحمية.

* الخوف.

* العوامل الوراثية.

٤. أسباب انفعالية:

مثل:

* الخجل، أى خجل الطفل من الحديث أمام الآخرين.

* صعوبة القراءة وتكوين اتجاه سلبى نحو القراءة.

* عدم التكيف مع درس القراءة.

* عدم الارتياح للمدرس.

مراحل القراءة

إن نمو الأطفال فى القراءة يمر بعدة مراحل، من أهمها:

١ـ مرحلة الاستعداد للقراءة.

٢ـ مرحلة البدء الفعلى للقراءة.

أولاً: مرحلة الاستعداد للقراءة:

ذكرنا فيما سبق أهمية النضج العقلى والذكاء عند الطفل كعامل من عوامل استعداد الطفل لتعلم القراءة. وقد أكدت الدراسات والأبحاث ذلك أيضاً فى أن النضج العقلى أو الذكاء، له أثره الفعال فى تكون الاستعداد لتعلم القراءة. ولكن ليس معنى ذلك أنه العامل الوحيد لجعل الطفل مستعداً لتعلم القراءة ؛ فنجد دراسات أخرى أكدت علاقة الاستعداد بعمر الطفل وبحالته النفسية والاجتماعية

وأهمية لغة الطفل ومقدار نموها؛ أى إن الاستعداد للقراءة له عوامل مختلفة وثيقة الصلة بعضها ببعض، وكل منها يؤثر فى الآخر ويتأثر به.

تلك العوامل هى:

١ـ الاستعداد الجسمى..

٢ـ الاستعداد العاطفى.

٣ـ الاستعداد التربوى.

٤ـ الاستعداد العقلى.

١.الاستعداد الجسمى:

إن صحة الطفل تعتبر سبباً قوياً أو عاملاً فعالاً من أسباب نجاحه أو تأخر الطفل فى الدراسة، فالطفل السليم أقدر على التعلم من الطفل المريض؛ حيث إن الطفل السليم أو الذى يتمتع بصحة جيدة يكون شديد الانتباه وكثير النشاط، ولديه دوافع قوية تدفعه إلى الدراسة، والرغبة فى التعلم على عكس الطفل المريض.

وتعلم القراءة يتأثر بالحالة الصحية للطفل أكثر من تعلم أى مادة أخرى؛ ولذا يجب على المعلم أن يتأكد من كفاية الاستعداد الجسمى عند الطفل لتعلم القراءة، قبل البدء فى تعليمها؛ حيث إن عملية القراءة تتأثر تأثراً كبيراً بكفاءة الحواس، وكذلك قدرة العين والأذن وجهاز النطق واليدين فى فعالية القدرة على القراءة.

متطلبات عملية الاستعداد للقراءة:

أولاً: الاستعداد الجسمى يتطلب:

١.أن يتمتع الطفل بحالة صحية جيدة:

إن الحالة الصحية للطفل تعتمد على ما يلقاه الطفل داخل الأسرة أولاً من رعاية وعناية بصحته، وكذلك توفير الغذاء الكافى والنظافة للطفل، كذلك يجب على المعلم مراقبة حالة الطفل الصحية والرجوع إلى الطبيب، إذا دعت الضرورة إلى ذلك؛ لأن تعلم القراءة يحتاج إلى قوة حركية منسجمة ومنظمة، وتعتبر العين أكثر الأعضاء احتياجاً إلى هذه القوة الحركية المنظمة؛ نظراً لأهمية الوظيفة التى تؤديها فى القراءة.

٢.أن يتمتع الطفل بحالة بصر جيدة:

إن الطفل الذى يتمتع ببصر سليم يكون قادراً على تركيز نظره جيداً، وأن يرى الأشياء بوضوح كامل، وأن اعتياد العين الاتجاه الصحيح أثناء الرؤية شيء ضرورى قبل البدء فى تعلم القراءة؛ خاصة تعويد العين الاتجاه الواحد من اليمين إلى اليسار، وهذا الاتجاه هو الغالب فى الاستخدام فى الكتابة والقراءة، وإن أى خلل يحدث فى حاسة البصر يسبب إعاقة نجاح الطفل فى تعلم القراءة، وكذلك عزوفه عنها، ويجب على المعلم أن يلاحظ الطفل، ويقدر درجة استعداده البصرى والعمل على تنميته قبل البدء فى تعلم القراءة.

٣.أن يتمتع الطفل بحاسة سمع جيدة:

إن أى خلل فى حاسة السمع عند الطفل يسبب عائقاً فى تعلم القراءة؛ حيث إنه من خلال حاسة السمع يستطيع الطفل تمييز الأصوات وربطها برموزها المكتوبة، ويستطيع المعلم الكشف عن هذا الخلل داخل غرفة النشاط، من خلال ملاحظته للطفل، الذى تظهر عليه مظاهر تدل على ضعف السمع، منها:

١ـ عدم الانتباه.

٢ـ طلب الطفل إعادة وتكرار ما يلقى عليه.

٣ـ استجاباته الخاطئة لما يسمعه.

٤.أن يتمتع الطفل بجهاز نطق سليم:

إن تعلم القراءة مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنطق الصحيح، والقدرة على إخراج الحروف من مخارجها الأصلية والكلام بوضوح، ومن مظاهر هذا الخلل أن الطفل يكون كثير الثأثأة أو الفأفأة أثناء الكلام، أو أن ينطق بعبارات أو كلمات ناقصة، وهذا يرجع إلى جانبين، يكون أحدهما سبباً فسيولوجيا يحتاج إلى علاج من طبيب متخصص، أما السبب الثانى فيكون راجعاً إلى سوء التربية والتوجيه غير السليم للطفل، وهذا يلقى عبئاً على المعلم فى الإصلاح.

ثانياً الاستعداد العاطفى:

إن الحالة النفسية للطفل لها أثر واضح وفعال على قدرته على التعلم والاستعداد

للقراءة .. ذلك أن شعور الطفل بالدفء الأسرى والمحبة والأمن والأطمئنان والثقة بالنفس يساعده على القدرة على التعلم، وبالتالى الاستعداد لتعلم القراءة. وعلى النقيض، نجد أن القلق النفسى والجوع العاطفى والشعور بالخوف والإهمال والحرمان من الحب فى الأسرة يعرض الطفل لحالات نفسية وعقد نفسية صعبة الحل، تحول دون نجاحه، وبالتالى عدم القدرة على التعلم؛ مما يكون له الأثر فى عدم الاستعداد والبدء فى تعلم القراءة.

ثالثاً: الاستعداد التربوى:

قبل أن يبدأ الطفل فى تعلم القراءة ، يجب أن يكون قد استعد استعداداً تربوياً مناسباً، وتعتبر خبرات الطفل الشخصية هى الوسيلة الأساسية التى يستطيع أن يدرك بواسطتها كل شئ يراه ويسمعه ويحسه؛ فخبرة الطفل هى المعين الذى يستمد منه مفاهيمه ومعانيه ومعارفه الأولية، وهذا يتأثر بالعوامل التالية:

١. القراءة تعتمد على الخبرة:

إن الطفل لا يمكنه أن يفهم كلمة، إذا لم تكن لها صلة بخبراته، ومن الوسائل التى تساعد على اكتساب الطفل الخبرات المختلفة هى القصة، حيث إنها تساعد على نمو خبرة الطفل، وأنها مادة صالحة، تساعد المعلم فى تقديم الخبرات المختلفة للطفل. مثلا نجد أن المعلمة عند قراءتها قصة قصيرة للأطفال حول «الأسد»، فالطفل الذى لم يذهب إلى حديقة الحيوانات ولم ير الأسد من قبل، أو لم يسمع عنه شيئاً لا يستطيع أن يفهم أو يتابع أحداث القصة؛ لأنه لم يستطع تكوين صورة حسية بصرية عن الأسد أو شكله، ولا يستطيع أن يفهم كلمة «الأسد»، على حين نجد أن الطفل الذى ذهب إلى حديقة الحيوان، ورأى الأسد وهو يتحرك ويأكل ويزأر.. فإنه يفهم ما يقال عن الأسد، وتصبح القصة مثيراً قوياً لتفكيره وتحريك خواطره.

فعلى المعلم أن يعمل على إثراء خبرة الأطفال وتنميتهم؛ ليصبحوا قادرين على بدء تعلم القراءة. كذلك أيضاً نجد أن الرحلات والمناقشات الموضوعية داخل حجرة النشاط والأعمال البسيطة المشتركة بين الأطفال تعتبر وسائل مهمة من وسائل إنماء الخبرة.

٢. القراءة تعتمد على عدد المفردات التي يعرفها الطفل:

يقع على الأسرة العبء الأكبر في نمو مفردات الطفل، منذ بداية تعلمه الكلام في السنتين الأوليين من العمر؛ حيث تعتبر خبرة الطفل في الأسرة ذات أهمية كبيرة في نمو مقدار المفردات في لغة الطفل، من خلال تشجيع الأسرة له على التكلم والحديث والإجابة عن أسئلته العديدة والرد عليها بأناة ورحابة صدر. وعلى النقيض، نجد أن الأسرة التي لاتتيح للطفل فرص التحدث كثيراً، فإن ذلك يسبب فقر لغة الطفل وحاجتها إلى المفردات؛ مما ينتج عنه صعوبة باللغة، ويسعى إلى زيادتها وتثبيت معانيها من خلال الاستعانة بوسائل إنماء خبرة الطفل للمفردات مثل القصة والتمثيل والمناقشات، وأن يعرف كيف يستعمل هذه الوسائل جاهداً مع الطفل.

٣. القراءة تعتمد على اللفظ الصحيح والكلام الواضح:

إن استعداد الطفل لتعلم القراءة يعتمد على قدرته على نطق الألفاظ نطقاً سليماً والتعبير عن نفسه بدقة وإخراج الحروف من مخارجها الأصلية؛ حيث إن لغة الطفل بمفرداتها وصياغتها عامل مهم وفعال في حياته الدراسية بصفة عامة، وفي نجاحه أو تأخره في تعلم القراءة بصورة خاصة؛ فيجب على المعلم أن يتعرف الأسباب لأي نقص يلمسه في لغة الطفل، والعمل على تقويم الاعوجاج الموجود بها نتيجة للتوجيه المبكر الخاطيء، من خلال الإكثار من التمارين اللفظية والصوتية ليتعود الأطفال التلفظ الصحيح، كذلك يجب على المعلم أن تكون لغته هو، هي خير مثال يعطيه لإصلاح لفظ الأطفال وتقويم لغتهم، وأن يعنى بلفظه ونطقه حتى يكون فصيحاً سهلاً. ويمكن أن يستخدم في ذلك التمارين الصوتية بطريقة مشوقة، كأن يطلب منهم تقليد أصوات الحيوانات التي يعرفونها أو يشركهم في ألعاب، يستخدم فيها الصوت كثيراً؛ لكي يتعودوا نطق الأصوات المختلفة والتمييز بينها، وأن يتعلموا حسن الإصغاء إلى الكلمات الجديدة ليلفظوها لفظاً صحيحاً واضحاً.

٤. القراءة تعتمد على الانتباه المركز قبل تعلمها:

كلما كان انتباه الطفل أكثر تركيزا قبل البدء في تعلم القراءة، أصبح أسرع وأكثر قدرة على تعلمها. ولكي يساعد المعلم الطفل على الانتباه المركز، عليه أن يشركه في

الأعمال المختلفة ليتعود الانتباه، على أن تتدرج هذه الأعمال من الأبسط إلى البسيط فالصعب؛ لكى يتعود الطفل الانتباه لفترة قصيرة أولا، ثم تزداد هذه الفترة تدريجياً حتى تصل إلى قدر كاف، قبل أن يبدأ فى تعلم القراءة.

٥. القراءة تعتمد على تسلسل الأفكار:

إن قدرة القارىء على فهم الفكرة الرئيسية فى موضوع يقرأه تعتمد على قدرته على التذكر وربط الأفكار الحاضرة بما يسبقها وما يتبعها؛ حيث إن القراءة تحتاج إلى القدرة على إدراك التسلسل بالأفكار. ويمكن تنمية هذه القدرة عند الطفل فى السنوات الأولى وتكوينها وتنميتها قبل البدء فى تعلم القراءة بأساليب متعددة، مثل: أن تطلب المعلمة من الطفل أن يتحدث أو يخبر زملاءه بحادثة حدثت له فى البيت أو المدرسة أو الشارع، مثلما يحدث فى نشاط دائرة المعلومات فى برنامج الروضة، كذلك من خلال أسئلة المعلمة للطفل كأن تسأله هل حدث هذا الأمر أم لا؟... وماذا حدث لك بعد ذلك...؟

كذلك يمكن للمعلمة أن تسرد أحداث القصة، وتطلب من الطفل أن يحكيها مرة أخرى بالتسلسل، أو أن تقدم للطفل صوراً ملونة جذابة تصور وقائع قصة يعرفها الأطفال، ثم تطلب منهم ترتيبها حسب وقائعها وأحداثها، وكذلك تساعد على تنمية إدراك التسلسل الصحيح للأطفال عند الطفل.

٦. القراءة تتطلب القدرة على اتباع الإرشادات:

إن تعلم أى مهارة للطفل يتطلب منه توافر القدرة على فهم الإرشادات التى يطلب منه العمل حسبها. ولكى تساعد المعلمة الطفل على ذلك، يمكنها أن تكلفه بألعاب يحبها ذات فائدة تربوية، وترشده إلى طريقة استخدامها، وتطلب منه السير على منوالها. ومن خلال تفقدها للطفل من وقت لآخر أثناء اللعب، سوف تلاحظ قدرته على تمسكه بالإرشادات المعطاة له، على أن تتميز هذه الإرشادات بالبساطة والوضوح، وأن تكون مناسبة لقدرة الطفل على تقبلها.

رابعاً: الاستعداد العقلى:

إن تعلم الطفل القراءة مرتبط بدرجة النضج العقلى، ولذلك يجب أن يكون الطفل قد بلغ درجة من النضج العقلى لتعلم القراءة قبل أن يبدأ فى تعلمها، ونظراً

لوجود الفروق الفردية بين الأطفال فى درجة نضجهم العقلى، حتى بالنسبة للأطفال الذين فى السن نفسها، فعلى ذلك تكون هناك فروق بين الأطفال فى قدرتهم على الاستعداد لتعلم القراءة، ومن ثم لا نستطيع تحديد سن معينة لبدء الأطفال فى تعلم القراءة. فيجب على المعلم أن يدرك ذلك ويعمل على تقريب الهوة بين المستويات العقلية المختلفة بين الأطفال؛ فيكيف مادة القراءة والأسلوب الذى يوصل إليهم هذه المادة حسب نضج كل واحد منهم، ويضمن نتائج جيدة، ويصبح تعليم القراءة عملاً ممتعاً يرغب الأطفال فيه..

بعض التدريبات المناسبة (لإنماء العقل)، والتى يمكن أن تستخدمها المعلمة مع الطفل:

١ـ تعرف كيفية عمل الأشياء: يكتسب الوعى بها وتسميتها.

٢ـ إدراك الخصائص: حسية منطقية.

٣ـ التصنيف: بناء على خاصية عامة.

٤ـ تحليل البناء: تجزئة الشىء إلى مكوناته الأساسية.

٥ـ تحليل الخطوات والإجراءات: يتم على مراحل أو خطوات.

٦ـ التركيب: التعرف وإجراء اختبارات الإدراك لأوجه الشبه والاختلاف.

أ ـ الاستدلال: يقتضى التدريب على التمييز بين الصواب والخطأ وتطبيق المعارف فى مواقف عملية، القدرة على تناول المعلومات والأفكار منمنظور جديد.

ب ـ الحصافة: الاهتمام بالآخرين وفهمهم وتقديم المشورة، والشجاعة الأدبية فى الاعتراف بالخطأ وتصحيحه والتعلم منه، والانتباه إلى الجوانب المختلفة للموضوع.

* التعلم من الأفكار والبيئة.
* الاستخدام الفعال للمعلومات.
* تطوير الحلول.
* القدرة على تفسير البيئة المحيطة.

التهيئة للقراءة قبل الذهاب إلى المدرسة:

تلك المرحلة (مرحلة التهيئة للقراءة) تبدأ في المنزل أى قبل دخول الطفل الروضة من خلال اتجاهات الآباء والأسرة نحو القراءة، كأن يعتاد الأب أو الأم قراءة الجرائد والمجلات، وأيضاً قراءة الكتب، أمام أطفالهم فى المنزل، وبذلك تتشكل الخبرات القرائية الأولى لدى الطفل؛ فالطفل الذى ينمو فى بيئة تشجع القراءة، يكون أكثر استعداداً لتعلمها من الطفل، الذى ينمو فى بيئة تفتقر إلى المواد القرائية (الكتب والمجلات والجرائد والإعلانات... إلخ).

وتبدأ الميول القرائية عند الطفل غالباً فى سن مبكرة، فمثلاً إذا نشأ طفل فى الثانية من عمره فى بيئة غنية بالمواد القرائية (كالوالد الذى يقرأ الجرائد يومياً وبصفة مستديمة) ، نجده يقلد والده فى طريقة القراءة كتحريك العينين من اليمين إلى اليسار، وكذلك فى طريقة تقليب صفحات الجريدة، أيضا نجده يحرك شفتيه وكأنه يقرأ. ويظهر طفل الثانية والنصف اهتماماً بالكتب المصورة التى هى مؤشر للتهيئة المبكرة للقراءة ؛ حيث اتفق كثير من العلماء على أن سن الثانية هى السن المناسبة للتهيئة للقراءة، إذا توافر للطفل الاستعداد اللازم لها.

وكما قلنا إن الاستعداد للقراءة ضرورة أساسية لعملية القراءة، وهذا يدلنا على أن عملية القراءة ليست عملية منفصلة عن النمو، ولكنها جزء متكامل معه. هذا مع مراعاة مبدأ الفروق الفردية فى أنه ليس كل الأطفال متشابهين فى السن نفسها فى عملية القراءة، حيث إننا نجد هناك أطفالا يقرأون فى سن الرابعة أو قبل ذلك، وآخرين يقرأون فى سن الخامسة أو يتأخرون إلى ما بعد ذلك.

من هنا نجد ضرورة الاهتمام بتشجيع الطفل منذ سن الثانية للاستماع إلى القصص وروايتها له، وتشجيعه على النظر إلى الصور الموجودة بالقصة أثناء روايتها، كذلك يمكن إعطاؤه إحدى القصص ليتصفحها، بإعطائه الفرصة لتقليب الصفحات، حيث يمكنه وهو فى الشهر الثامن عشر أن يسمى بعض الحيوانات، وهو يشير إلى صورها، وكذلك يمكنه أن يقلد أصواتها.

وفى سن الثالثة يبدأ الطفل بإدراك الصور، ويمكنه تخيل الحركة الموجودة فى القصة فهو يتعامل مع الصورة فى هذه السن ، وكأنها شيء حي.

وفى سن الخامسة يصبح للقصة دور أكبر لدى الطفل، فهو يحزن إذا كانت قصة محزنة، ويفرح إذا كانت سارة. كما نجده يهتم بأحداث القصة، وأيضا يبدأ فى تمييز بعض الحروف. وعملية التهيئة للقراءة تبدأ أساساً بتذوق الكلمة المسموعة أولاً، وبعدها يعتاد الطفل على تسلسل الكلمات من اليمين إلى اليسار. والطفل فى مرحلة التهيئة للقراءة يمكنه من خلال الأسرة أن يكتسب القدرات والعمليات فى القراءة مثل النظر إلى الصفحة من أعلى إلى أسفل، ومن اليمين إلى اليسار، وأن يميز الاختلاف والتشابه بين الحروف، وتبدأ المرحلة الفعلية فى التهيئة للقراءة عند دخول الطفل إلى الروضة عن طريق المعلمة، التى تبدأ فى التركيز على معرفة قدرات الطفل المختلفة، ومحاولة توفير فرص التعلم المناسبة له فى تلك المرحلة، والتى تساعده فى عملية التهيئة للقراءة.

يتضمن تهيئة الطفل للاستعداد للقراءة مايلى:

١ـ التدريب على النظر من بعد مناسب.

٢ـ النظر إلى خط رفيع وتتبع الحركة فيه.

٣ـ النظر إلى المصورات من خلال عرضها على الطفل، والتى تصور قصصاً أو أحداثاً متنوعة، ويطلب من الأطفال وصف ما يجرى فيها بلغتهم الخاصة.

٤ـ التدريب على مهارات التمييز البصرى والسمعى بالخطوات التالية:

أ ـ التوفيق بين الصور.

ب ـ التشابه والاختلاف للتمييز البصرى الدقيق، عن طريق عرض صور مختلفة وأخرى متشابهة وبيان أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، من حيث: الشكل ـ اللون ـ الحجم.

جـ ـ التطابق بين الصور.

د ـ إدراك الأكبر والأصغر.

هـ ـ ملاحظة الحجم.

و ـ ملاحظة الشكل وتضاريسه.

ز ـ تنمية قدرة الطفل على ملاحظة مكان الشىء (الوضع والمكان) أعلى ـ أسفل ـ يمين ـ يسار.

ح ـ تعرف التفاصيل الداخلية.

٥ـ إعادة سرد قصص استمعوا اليها من المعلم.

٦ـ يطلب من الأطفال إعطاء كلمات تبدأ بحرف معين.

٧ـ تصنيف الكلمات وتقسيمها إلى مجموعات (وحدات تدل على معنى عام مثل مجموعات كلمات تدل على الملبس ـ الطعام.. إلخ).

٨ـ تنمية تفكير الطفل وتقوية قدرته على ربط الأفكار وتفسير الأحداث.

٩ـ كتابة اسم الطفل على مقعده وعلى بطاقة خاصة به، ويطلب منه تعرف اسمه.

١٠ـ تقليد أصوات الحيوانات والطيور.. إلخ.

١١ـ عرض مجموعة من الصور ويطلب من الطفل تسمية كل شىء باسمه.

عوامل أخرى ترتبط بالتهيئة للقراءة:

أثبتت الدراسات الكثيرة تأثير الجنس على التهيئة للقراءة؛ حيث وجد أن الإناث يتفوقن على الذكور من حيث النمو اللغوى، حيث تكون الفروق واسعة فى السنوات الأولى من العمر، ثم تخف حدة الفروق بعد ذلك.

كذلك نجد أن عمر الطفل من العوامل التى تؤثر فى الاستعداد للقراءة، حيث اتفق الباحثون على أن العمر العقلى المناسب لبدء تعلم الطفل للقراءة والكتابة هو ٦ سنوات وستة أشهر، حيث إن الأطفال الذين يتعلمون القراءة فى سن مبكرة يتميزون بعمر عقلى أكبر من عمرهم الزمنى والعكس صحيح؛ إذ نجد أن عمر الأطفال الذين يتأخرون إلى ما بعد سن السابعة أو الثامنة، العقلى أقل من عمرهم الزمنى، مما يجعلنا لا نستطيع أن نحدد عمراً زمنياً واحداً للأطفال للبدء بتعلم القراءة. ولكن يمكننا أن نقول إنه يمكن البدء فى تعليم الطفل القراءة عندما يكون مستعداً لها.

كذلك نجد أن الذكاء من أهم العوامل التى تؤثر فى النمو اللغوى، وبالتالى فى الاستعداد للقراءة. ولكن هناك دراسات اظهرت أن عامل الذكاء وحده لا يكفى فى

تعلم القراءة، مالم يكن مصحوبا بأساليب تعليمية فاعلة متنوعة، منها دراسة قام بها جيتس Gates (١٩٥٨)، كذلك فالذكاء له أهمية خاصة فى تمكين الطفل من:

١ـ إدراك المفاهيم والمعانى.

٢ـ إيجاد العلاقات بين الأشياء.

٣ـ تنظيم الأفكار وتسلسلها.

يعتبر جو الروضة من خلال ما يتيحه من فرص متنوعة ومشوقة للأطفال للتعلم والمرح والتحدث عن طريق اللعب، تحت إشراف المعلمة، من العوامل المساعدة للطفل على الاستعداد والتهيئة فى القراءة، كذلك من خلال إجابات المعلمة عن استفساراته، وأسئلته، ومشاركته فى اللعب، يستطيع الطفل التحدث والكلام، ويظهر هذا فى اللعب الإبهامى من خلال حديثه مع دميته.

وقد بينت الدراسات والأبحاث العلمية التى أجريت ـ فى هذا المجال ـ أن مناقشات المعلمة فى الروضة والوالدين فى المنزل تساعد الطفل على توفير فرص التكلم والتحدث، بما يوفر للطفل الخبرات اللازمة لنموه؛ لذا يجب على الأسرة والروضة توفير جو اللعب والألعاب المتعلقة باللعب الإبهامى.

ومن العوامل التربوية أيضا والتى تعتبر عاملاً من العوامل المهمة هى المعلمة، التى يجب أن تكون مؤهلة تأهيلاً عالى المستوى فى دراسات الطفولة؛ لأنه من خلالها يمكن أن تشجع الأطفال على الكلام معها. ويعتبر صوت المعلمة الواضح والنطق السليم وطريقة كلامها من العوامل المشجعة للطفل على تقبل الروضة والتكيف فيها، كذلك يجب أن تتوافر فيها الحنان والحب والاتجاه الإيجابى نحو الأطفال، والقدرة على الاستماع لهم والإجابة عن استفسارهم وتوضيح الحقائق لهم. كذلك يجب أن تكون لديها مهارات متنوعة فى الرسم والغناء والرقص؛ حتى يمكنها تشجيع الأطفال على المشاركة فى تلك الأنشطة.

كذلك يجب أن تتمتع بصوت هادىء وناعم يريح الطفل، وأن يكون نطقها للألفاظ سليماً؛ حتى يستطيع الطفل أن يكتسب الكلمات وأن ينطقها صحيحة.

ويمكن للمعلمة أن توفر للأطفال فرصاً لتهيئة للقراءة عن طريق قراءة القصص بصوت عال معبر، وتشجعهم على التحدث بحرية والغناء وتمثيل الأدوار.

ويجب على الإدارة المدرسية توفير جو مناسب للطفل؛ فالتعاون والاحترام المتبادل بين المدير والمعلمين من جهة، والمعلمين والأطفال من جهة أخرى، يساعد الطفل على التعلم. ويجب أن يسود جو الروضة أيضاً الديمقراطية لأنها توفر جواً مناسباً بعيداً عن الدكتاتورية التسلط، التى تفقد الطفل الشعور بالأمن والاستقرار.

كما أن المنهج له دور كبير فى تشجيع الطفل وتحفيزه على التعلم لإثارة دافعيته. لذا يجب أن يكون المنهج مناسباً لبيئة الطفل وقدراته وميوله ورغباته، ونابعاً من مجتمعه وقيمه، بما يسهم مساهمة فاعلة فى التهيئة لتعلم الطفل القراءة، على أن يشمل المنهج الأنشطة التى تساعد الطفل فى استخدام وفهم اللغة شفوياً كالرحلات والمحادثات والاستماع للقصص التى تقرأها المعلمة.

كذلك يتضمن أدوات ووسائل إيضاح مختلفة تعرض اللغة المكتوبة، من خلال صور تمثل شكلاً لأحد الحيوانات أو الطيور.. إلخ، على أن تقرن الصورة بالكلمة المكتوبة الدالة على الصورة.

وكذلك ترتيب الصورحسب التسلسل لموضوع محدد أو قصة مسلسلة. وأيضاً يجب أن يراعى فى كتاب الطفل أن يحتوى على صور واضحة كبيرة وجذابة من بيئة الطفل، وعدد كلمات قليلة فى الصفحة الواحدة، وتكون أحرف الكلمات واضحة بحيث تسهل على الطفل عملية القراءة والصور، وتتميز بألوان زاهية جميلة، وأن يكون الورق من نوع جيد، لا يتلف بسرعة، والغلاف قوى متين لا يتمزق بسرعة، وتكون الطباعة ببنط كبير وواضح.

إن شعور الطفل بالأمن العاطفى يساعده على التركيز والانتباه فى العمل الذى يقوم به. كما أن الاتزان العاطفى الطفل يؤثر تأثيراً إيجابياً على تعلم القراءة ؛ لذا يقع على الأسرة عبء كبير فى تهيئة الطفل للقراءة وفى زيادة النمو اللغوى. فترتيب الطفل فى الأسرة له دور مهم؛ حيث إن الطفل الوحيد يكون فى احتكاكه مع الكبار وفرص التعامل معهم كبيراً جداً، مما يساعد على زيادة عدد المفردات عنده. كما

أظهرت الدراسات والبحوث أن هناك علاقة بين النمو اللغوى للطفل، واستعداده للقراءة ومستواه الاجتماعى والاقتصادي؛ فالأطفال فى البيئات الغنية يستعملون مفردات لغوية كثيرة ومتنوعة فى السنوات الأولى من عمرهم، و أنماط الكلام عند أطفال البيئات الفقيرة ماديا وثقافيا تختلف عن أمثالها من البيئات الغنية. كما وجدت أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين قدرات الأطفال اللغوية فى البيئات الفقيرة والغنية.

كما وجد أن للأم تأثيراً كبيراً جداً فى زيادة تطور لغة الطفل، وأن الظروف المنزلية غير السوية تؤدى إلى مشكلات قرائية لدى الطفل، وأن ثنائية اللغة كأن يتكلم الطفل فى البيت لغة أمه الأجنبية، التى تختلف عن اللغة المستعملة فى الروضة، فهذا الطفل يعانى من عدم التأكد والتشويش بالنسبة للغة الجديدة.

لذلك يجب أن يسود جو الروضة الاستقرار العاطفى والاجتماعى للطفل، بأن يشعر بالأمن بعيداً عن منزله، وأن يكون اتجاهات صحيحة إيجابية نحو القراءة لدى الطفل من خلال الخبرات السعيدة السارة عن الكتاب، والتى تنشأ فى الأسرة، والتى تساعده داخل الروضة على تكوين اتجاهات نحو القراءة.

الطرق المستخدمة فى تنفيذ برنامج التهيئة للقراءة

توجد أساليب وطرق واستراتيجيات عالمية، تساعد المعلم على تنفيذ برنامج التهيئة للقراءة، من خلال أنشطة مختلفة تساعد على الاستفادة من البرنامج:

١.الرحلات

وهى نشاط يساعد على نمو حصيلة الطفل اللغوية، وتزوده بمفردات كثيرة ومتنوعة عن الموضوعات المتعلقة بالرحلة، فمن خلالها يحصل الطفل على خبرات جديدة عن طريق المشاهدات والحس والإدراك وتعرفه البيئة المحيطة به، وتدريبه على الاعتماد على النفس وتقوية العلاقات الاجتماعية للأطفال.

٢.اللعب الدرامى:

يعتبر اللعب الإيهامى وتمثيل أدوار الكبار فرصة، تستطيع المعلمة من خلالها تشجيع الأطفال على تمثيل الخبرات أو القصص التى سمعوها، دون أن تذكر لهم الأحاديث التى تدوير بينهم؛ مما يساعد على زيادة وغو قدرة الطفل على التمييز

وتنمية قدراته العقلية والاتصال مع الآخرين، ونمو قدرة الطفل على الاستماع وإثارة الانتباه، ولعب الأدوار وتقمص الشخصيات باستخدام الأغانى والأناشيد والحركات الإيقاعية، وتحريك الأصابع واللعب الدرامى وتمثيل القصص.

٣.رواية القصة

القصة من أحب أنواع الأدب إلى الطفل ومن أقربها إلى نفسه؛ فهى توفر له التسلية والاستمتاع وإثراء قاموسه اللغوى، وتغذى عقله وتفكيره، وتوسع خياله وتساعده على الخلق والإبداع، وتدربه على الفهم والتفكير، وتنمى قدرته على التعبير من خلال إعادة سرد القصة. كما تكسبه السلوكيات الحميدة والمثل العليا، وتعوده حسن الإصغاء وحسن التكلم وتسلسل الأفكار. ويجب على المعلم الاهتمام بتقديم القصة واختيار نوع القصة المناسبة لكل مرحلة سنية للأطفال.

٤.الألعاب الهجائية

يمكن تعليم الأطفال الأحرف الهجائية من خلال الأغانى، واستخدام مجموعة من بطاقات يكتب عليها المعلم حرفاً واحداً ماعدا بطاقة واحدة، فيكتب عليها حرفاً آخر. ثم يطلب من الأطفال إيجاد الحرف المختلفة، فهذا التمرين يساعد الطفل على التمييز بين الأحرف.. ثم ينتقل من الحروف إلى الكلمات وهكذا؛ حيث وجد أن الأطفال الذين يلعبون هذه الألعاب فى مرحلة التهيئة للقراءة تنشأ لديهم القدرة على تكييف عيونهم؛ بحيث يمكنهم التطلع إلى الأشياء عن قرب، فيسهل عليهم النظر إلى الكتاب، وتساعدهم على السيطرة على حركة العين واليد.

٥.الدمى

إن الدمى تشجع الطفل على اللعب الإبداعى من خلال أنه يتحدث معها ويلعب بحرية تامة؛ فيستطيع الطفل التعبير عن نفسه؛ لذا يجب على المعلمة توفير أعداد وأنواع من هذه الدمى، وإعطاء الطفل حرية اختيار ما يحب منها.

و يعتبر مسرح العرائس وسيلة من الوسائل المهمة جداً فى مرحلة التهيئة للقراءة، إذا أحسن اختيار القصة وأحسن اختيار ألوان ملابس الدمى وأشكالها؛ حيث يترك للأطفال الحرية لتمثيل ما يريدون، والأدوار التى يرغبون فيها دون أن يحفظوا شيئاً

من قبل، وهذا من خلال الدراما الإبداعية، ومسرح العرائس من الوسائل التربوية المهمة، التى يتعلم من خلالها الأطفال العادات والمفاهيم والسلوكيات، وتنمى مهاراتهم اللغوية عندما يحركون الدمى بواسطة الخيط.

مرحلة الاستعداد للقراءة فى رياض الأطفال

تعتبر القراءة من الفنون الاستقبالية الإنتاجية؛ حيث تعتمد على تحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات منطوقة. وكلما أتقن الطفل مهارتى الاستماع والحديث، ساهم ذلك فى سرعة تدريبه على القراءة. وتعتمد التدريبات الأساسية لمهارة القراءة على عدة مهارات فرعية،كما يجب على المعلمة أن تعمل على تنميتها فى الروضة من خلال المناشط، التى تقدمها للطفل فى البرنامج الذى تقدمه للطفل فى الروضة.

تلك المهارات الفرعية، نجد من أهمها:

١.مهارات التمييز البصرى:

تميز هذه المهارات قدرة الطفل على إدراك أوجه التشابه والاختلاف بين المثيرات البصرية فى ضوء الخصائص المميزة لها، ونظراً لأن الحروف هى الرموز الأساسية للقراءة والكتابة ولها أشكال ورسوم تختلف كل منها عن الأخرى؛ فيحسن تدريب الأطفال على مشاهدة عديد من المصورات المتشابهة والمختلفة فى بعض الأشياء للتميز بينها، وهناك بعض الحروف المرسوم جزء منها أسفل السطر أو فوق السطر، كما توجد بعض النقاط داخل الحرف أو فوقه، ومن ثم كانت هذه التدريبات مفيدة فى:

١ـ تحديد الأصغر من المصورات.

٢ـ تحديد الرسوم التى تتجه ناحية اليمين.

٣ـ تحديد الرسوم التى تتجه ناحية اليسار.

٤ـ التمييز بين أعلى وأسفل من خلال المصورات.

٥ـ العلاقة بين الشكل وتضاريسه.

٦ـ تحديد المختلف والمؤتلف فى الأشكال.

٧ـ تدريب العين على الحركة من اليمين إلى اليسار، عن طريق توصيل الشيء من الجانب الأيمن للأيسر ، ويكرر برسوم عديدة.

٨ـ التدرج من الرسوم الكبيرة إلى الرسوم الصغيرة.

٩ـ ننتقل إلى تمييز المختلف والمتشابه بالنسبة للحروف (المتشابه فى الشكل - المتشابه فى النطق).

١٠ـ ربط الصورة بالكلمة من خلال تعرف الحرف الأول.

١١ـ الربط بين الصورة وأجزاء الكلمة الدالة عليها.

١٢ـ مضاهاة الشكل المرسوم أمامه بالحرف الصحيح الذى يشبهه.

١٣ـ تحديد الكلمات المختلفة عن الكلمة الأولى.

١٤ـ التناظر بين الكلمات المتشابهة فى بعض الحروف.

١٥ـ اختيار الحرف المتشابه مع الحرف الأول للكلمة.

١٦ـ تحديد الحرف المتشابه مع الحرف الأخير للكلمة.

(يراعى أن تكون الحروف فى البداية مجسمة وبارزة وكبيرة، وتتدرج فى التجريد حتى الكتابة العادية).

٢.مهارة التمييز السمعى:

إن قدرة الطفل على التمييز السمعى تتحدد بالآتى:

١ـ تحديد الكلمة التى تبدأ بالحرف نفسه، الذى تبدأ به الكلمة المسموعة.

٢ـ تحديد الكلمة التى تتشابه مع الكلمة المنطوقة فى النطق.

٣ـ تمييز الاختلاف بين حرفين صوتيين متشابهين فى النطق، قد يسببان التباساً لدى الطفل.

٤ـ تحديد الكلمات التى تبدأ بالحرف الذى يسمعه.

٥ـ التمييز بين الكلمتين المتشابهتين فى عدد الحروف الصوتية.

٦ـ تمييز الكلمات الموزونة.

ولتحقيق ذلك، ينبغي على المعلمة:

* أن تستثير انتباه الأطفال بموضوع سمعي يجذاب، مرتبط باهتماماتهم، ومثير لفضولهم وشغفهم؛ حتى تتحقق لهم المتابعة.

* إزالة عوامل التشتت الشعورية واللاشعورية (الضوضاء - لعب أخرى غير مرتبطة بالموضوع مشتتة - أي متاعب جسمية).

* تشجيع الأطفال على توجيه ما يعرفون نحو الموضوع المسموع.

* الاستفادة بالتفاصيل - اكتشاف المتناقضات - المحاورة والنقاش.

٣. مهارات التمييز السمعي بصري:

يقصد بها قدرة الطفل على تميز وإدراك الاختلاف السمعي بين الكلمات والحروف المتشابهة مع بعضها في النطق والشكل؛ حتى يستطيع الطفل الإدراك الصحيحة لها، من خلال:

* تمييز الصورة الدالة على الحرف الأول المنطوق.

* تصنيف الصورة تبعاً للبداية الصوتية للحرف الأول الذي يسمعه.

* تحديد الصورة المختلفة عن الحرف الصوتي الذي يسمعه.

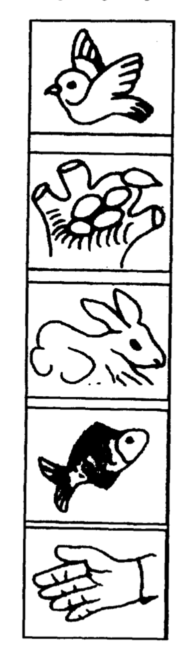
* إكمال الصوت الناقص في الاسم وكتابته أمام الصورة التي تعبر عن الاسم.

* قراءة الطفل للصورة وإكمال شكل الصوت الناقص في الكلمة، من خلال المناشط التي يستخدم فيها الوسائل الموضحة للتدريبات، والتي منها: استخدام اللوحة الوبرية والبطاقات المصورية وبطاقات الكلمات المكتوبة بالصنفرة والتشكيل بالصلصال لعمل النماذج واستخدام القص واللصق.

٤. مهارات الذاكرة البصرية:

تعبر عن قدرة الطفل على الربط والاحتفاظ بما مر به من خبرات مرئية سابقة والموقف الحالي، يكون مع مده بما يساعده على الاستدعاء، من خلال:

١ـ ربط الصورة بتعرُّف الحرف الأول من اسمها:



(ى)
يد

(أ)
أرنب

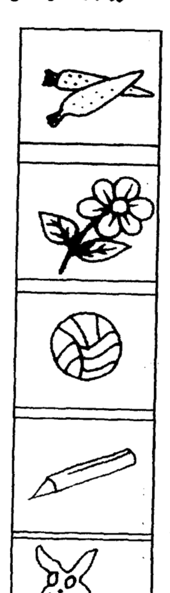
(ع)
عصفور

(س)
سمكة

(ب)
بيض

* يفضل أن تكون الكلمات منفصلة عن البطاقة، ويتناولها الطفل ويضعها بنفسه أمام الصورة المناسبة.

٢ـ مضاهاة الصورة بأول حرف من اسمها:



ج ز ر

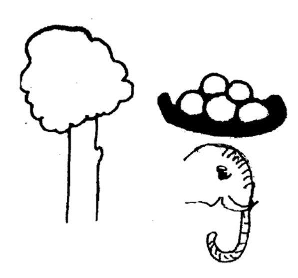
أ ر ن ب

ق ل م

و ر د ة

ك ر ة

٣ـ مضاهاة الصورة بشكل الحرف المشابه لها:



ل ـ أ ـ ك

ب ـ ت ـ ث

٤. تحديد الكلمات المختلفة عن الكلمة الأولى:

وردة: رودة ـ دورة ـ وردة.

لعبة: بلعة ـ علبة ـ لعبة.

شجرة: جشرة ـ رشجة ـ شجرة.

٥. التناظر بين الكلمات المتشابهة في بعض الحروف:

تقدم المعلمة للطفل مجموعة من الكـلمات المتشابهة فى معظم الحروف، وتطلب منه تحديدها (نحلة ـ نملة ـ نخلة).

٦. اختيار الحرف المتشابه مع الحرف الأول للكلمة:

تعطى المعلمـة للطفل بطاقة بها اسم، وليكن: صـديق، وعلى الطفل أن يستـخرج كلمة تبدأ بالحرف نفسه من مجموعة كلمات منفصلة: ضيق ـ صادق ـ ضفدع.

٧. تحديد الحرف المتشابه مع الحرف الأخير:

تعرض البطاقة بها كلمـة، ويختار الطفل الكلمة التى تنتهى بالحرف نفـسه فمثلاً: قمر: تمر ـ رمل ـ قرد.

الأنشطة التى تقدمها المعلمة لإنماء القدرة على التمييز البصرى:

١ـ تقـدم المعلمة حـرفاً مكـتوباً على بطاقـة ومع البطاقـة، أو فى خلفهـا ظرف به حروف متشابهة مع الحرف المكتوب ومختلفة فى شىء.

مثل ع، غ

البدائل: غ ع ح خ

ش: ص ث س ش

ر: د ذ ر ز

د: د ذ ز ر

ق: ح ف ض ق

ح: ع ج ح خ

ب: ت ن ب ث

ط: ص ض ظ ط

* على الطفل أن يحدد الحرف المتشابه فى الكتابة مع الحرف المكتوبة، ولكنه مختلف فى شىء.

* بعد عرض الصور على الطفل يطلب منه:

* تذكر الشكل الذى لم يره فى الصورة.

* تذكر الأجزاء المناسبة لكل شكل فى الصورة.

* تذكر الشكل الناقص.

* تذكر مواضع الأشياء التى رآها من قبل.

* ملاحظة التغير الذى رآه فى الصورة.

* تذكر الحرف المكمل للكلمة التى رآها من قبل من بين مجموعة حروف.

* تذكر الكلمة التى رآها من قبل.

٥ـ مهارات التعبير اللغوى:

تعبر عن قدرة الطفل للتعبير عن نفسه واستعماله للغة بسهولة، عن طريق:

١ـ الحديث عن نفسه.

٢ـ التحدث عن الأشياء.

٣ـ فهم معنى الكلمات التى يستخدمها.

٤ـ التعبير عن المفهوم بوضوح.

٥ـ إدراك العلاقات.

٦ـ فهم دلالة المفهوم.

دور المعلم فى مرحلة الاستعداد للقراءة عند الأطفال:

من الأمور الضـرورية فى تعليم مبادئ القراءة للطـفل، والتى على المعلم أن يهتم بها معـرفة العوامل والطرق التى ينمى بهـا الاستعداد للقـراءة عند الطفل، والمقاييس التى يقيس بها، والاهتمام بتطبيق برامج الاستعداد، وجعلها مادة دراسة صالحة لتربية الطفل، وزيادة نموه.

ومن المناشط التى يجب أن تتـضمنهـا برامج الاسـتعداد للقراءة : التـدريب على إدراك الألوان والتمييـز بينها وتسميتهـا، والتلوين بالألوان والمناظر والصور، بما يتفق مع مظاهر الطبـيعـة من تمييـز ألوان الحيـوانات والأقمـشة، ويطلب منهم وصـف ما يشاهدون من صور، بما يزيد من ثراء خلفية الأطفال، ويساعدهم على فهم ما يقرأون كما يسـاعد على إدراك الكلمة عند القراءة، وأن يدربهم على الـقراءة من اليمين إلى الشـمـال من خـلال أن يعـرف الطفل يمينه وشـمـاله أولاً، ويدرك مـفـهـوم اليـمين والشمال، وربط ذلك بأشيـاء من البيئة حول الطفل، وكذلك من مـلاحظته للمعلمة، وهى تكتب على السبـورة من اليمين إلى الشمال. كذلك، مـن خلال تقديم الكتب إلى الأطفال فى وقت مبكر؛ مما يساعـد على تنمية ميلهم إليها ورغبـتهم فى قراءتها، وأن يشجعـوا على فحص كتب من المكتبـة، وأن يختاروا منها مـا يشاءون لكى تقرأه لهم المعلمـة بصوت عـال. كـذلك مناشط مثل كـتـابة أسمـائهم على الأدراج أو فى بطاقات ومـلاحظتهم لذلك، وأن تلفت أنظارهم إلى بعض الكلمات الموضـوعة فى الأماكن المختلفـة فى الروضة، وكذلك أيضًا يجب أن تعمل المعلمة علـى جعل غرفة الدرس بيئة مرحة يألفها الأطفال.

متى يتعلم الطفل القراءة؟

إن القراءة من العمليات التعليمية العضوية، التى تحتاج إلى نضج واستعداد معين قبل تدريب الطفل على تعلمها. فهذا الاسـتعداد لايتوقف على عامل النضج وحده، ولكن أيضاً علـى بيئة الطفل وخـبراته السـابقة ومحـصوله اللغوى، بجـانب النضج الجسمى والعقلى، وعلى ذلك تقابلنا التساؤلات التالية:

متى نعرف أن الطفل مستعد للقراءة؟

وماذا يحدث لو حاولنا أن نعلمه القراءة قبل أن يستعد لها؟

وماذا يحدث لو أخرنا تعليمه القراءة لفترة تالية؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة تقابلنا مع بعض الآراء فى توضيح ذلك، ومن خلال البحوث والتجارب ظهرت إجابات اختلفت أو تعارضت.

ونلخص تلك الآراء فيما يلى:

١ـ هناك من يتعجلون الطفل، فيجبرونه على تعلم القراءة بطريقة منظمة عند دخوله المدرسة، سواء كان مستعداً لها أم غير مستعد. فإذا لم ينجح الطفل فى تعلم القراءة، اتهم بالغباء أو التقصير، ويضطر المعلم إلى استخدام أساليب العقاب البدنى لإجبار الطفل على تعلم القراءة.

وقد أثبت التجارب والبحوث أن الطفل الذى لم يبلغ نضجه اللازم للقراءة يظل بطيئاً فى تعلمه، مهما بذل من جهد، كما أن إكراهه على تعلم القراءة يمكن أن يؤدى إلى إصابته ببعض الاضطرابات النفسية وكراهيته للقراءة، التى تستمر معه فى المراحل التالية من دراسته؛ نتيجة الضغط عليه فى تعلم القراءة، دون أن يصل إلى مستوى النضج المطلوب لها.

٢ـ على العكس من ذلك، نجد بعض الآراء تؤيد تأجيل عملية تعلم الطفل للقراءة حتى يضمنوا استعداده، والمبالغة فى التأجيل بعد دخول الأطفال المدرسية الابتدائية بعام أو عامين، متعللين فى ذلك بأن الطفل يكون أكثر استعداداً للقراءة، حينما يكون أكبر سناً، والذى يتبعه زيادة العمر العقلى.

ويؤخذ عليهم فى هذا بأن التأجيل يمكن أن يناسب الأطفال الذى لم يبلغوا استعدادهم عند دخولهم المدرسة، على حين نجد أنه سيعطل الأطفال الذين بلغوا الاستعداد بعد فترة قصيرة من دخولهم المدرسة.

٣ـ أما أنصار المذهب الوسط الذين لا يؤمنون بالتعجيل بالقراءة ولا يؤمنون بالتأجيل، وإنما يتمهلون مع الأطفال الذين يختلفون فى استجاباتهم للبيئة المحيطة بهم وفقاً لمستوى نضج كل منهم. والمعلم فى هذه الحالة يجب أن يهيئ الظروف

المناسبة للقراءة من خبرات، وصور، ورسوم، وبطاقات، ولوحات، وملصقات، وحوافز... إلخ.

والطفل نفسه طبقا لاستعداده سيقرر ما إذا كان يقرأ، وكذلك تحديد الوقت الذى يبدأ فيه القراءة.

• بعض السلوكات التى يستدل منها على أن الطفل قد بلغ استعداده للقراءة:

* تلهفه على النظر إلى الصور.
* إلقاء الأسئلة.
* الاهتمام بالكتب والقصص والعلامات.
* القدرة على استرجاع الكلمات التى يسمعها.
* حفظ أغنيات الأطفال فى سهولة.
* الإنصات إلى القصص والأحاديث والتعليق عليها.
* المبادرة فى الحديث عن خبراته.
* محاولة الكتابة.
* القدرة على الانتباه والتركيز.

وعلى ذلك لانستطيع أن نحدد عمراً معيناً نبدأ عنده تعلم القراءة المنظمة المقصودة فى وقت واحد.. ولكن نستطيع أن نقول ألا يبدأ الطفل تعلم القراءة، إلا إذا بلغ حداً معيناً من الاستعداد، يؤهله للنجاح فيها حينما يبدأ.

ثانياً: مرحلة البدء الفعلى للقراءة:

تتركز الأسس فى مرحلة البدء الفعلى لتعليم الطفل القراءة حول بيئة الطفل التعليمية؛ أى حول المنهج الدراسى لتعلم القراءة، والمادة الدراسية، والأسلوب الذى يتبعه المعلم مع الطفل داخل حجرة النشاط لمساعدته على تعلم القراءة وإجادتها والرغبة فيها. على حين نجد أن الاتجاه التربوى المعاصر يهدف تكوين الفرد تكويناً

سليماً فى النواحى العقلية والعاطفية والتربوية والجسمية، ويهدف أيضاً أن يقرأ الفرد من أجل:

١ـ توسيع أفق تفكيره وتنمية خبراته من خلال قراءاته.

٢ـ تعلم القراءة الصحيحة ذات المعنى.

٣ـ أن يشعر بمتعة نفسية من قراءة الكتب.

٤ـ التزود بالمعلومات والحقائق.

٥ـ أن يصبح فرداً مشاركاً فى مجتمعه.

٦ـ أن يتواصل مع الأفق الذى يعيش فيه من خلال فكره.

٧ـ أن تكون لديه القدرة على إدراك مشاكل وطنه، ويصبح مواطناً صالحاً.

٨ـ أن يفهم نفسه ويفهم الآخرين، فيستطيع أن ينظم علاقاته مع الناس.

٩ـ أن تكون له القدرة على تمييز الحقائق من الآراء المختلفة، ومن هذا كله تصبح التربية المعاصرة لها تأثير ملموس فى المنهج، الذى يعد لتعليم الطفل مبادئ القراءة.

الأسس الأولية التى يجب أن يبنى عليها تعليم الطفل مبادئ القراءة:

١.أن يراعى الفروق الفردية بين الأطفال:

تظهر هذه الفروق الفردية واضحة فى مرحلة الاستعداد التى تسبق مرحلة البدء الفعلى فى تعلم القراءة؛ فيجب على المعلم مراعاة هذه الفروق واحترامها، من خلال استخدامه أسلوباً مرناً فى تعلم القراءة، قابلاً للتكيف واستعدادات الأطفال المختلفة؛ حيث إنه قد يجد من بين الأطفال من هو قادر على تعلم القراءة وإتقان المهارات فى وقت قصير، على حين قد يجد طفلاً آخر، يحتاج إلى وقت أطول لإتقان هذه المهارات نفسها.

ففى الحالة الأولى سوف يستطيع الأطفال تعلم القراءة نظراً لوجود النضج والاستعداد والخبرات المؤهلة لذلك. بينما فى الحالة الثانية يعزف الأطفال عن تعلم القراءة ؛ نظراً لعدم توفر النضج والاستعداد والخبرة.

والمعلم الناجح هو الذى يعمل على تدارك ذلك، وتقديم الأنشطة والتدريب على تعلم القراءة داخل حجرة النشاط، مستخدماً الوسائل المختلفة من قصص وصور ومفردات ومعان، على أن يكيف أسلوبه ومادته؛ حتى يشعر كل طفل أنه يساهم فى تعلم القراءة بشوق ولهفة.

٢.أن يعمل منهج تعليم القراءة على إثارة رغبة الطفل للقراءة:

دلت الأبحاث النفسية المختلفة على أن الطفل فيما بين الخامسة والسابعة يكون كثير الاهتمام بنفسه، وهذا يعنى أن الرغبة فى القراءة يمكن أن تتوافر فى الطفل، إذا كانت المادة المعدة لتعليمه القراءة، تستقى موضوعاتها من خبراته، وتحدثه عما يعرفه، وما يرغب تعرفه، على أن تصاغ مادة هذه الموضوعات بلغة سلسة، سهلة، وتكون مفرداتها ومصطلحاتها متناسبة مع لغة الطفل؛ وبذلك يصبح تعليم القراءة عملاً ممتعاً يحبه الطفل.

٣.أن يراعى برنامج تعليم القراءة قدرات الطفل فى كل مرحلة من مراحل النمو:

يجب أن يراعى برنامج تعليم القراءة مراحل نمو الطفل واختلاف قدراته فى هذه المراحل، كأن يتضمن كتاب الطفل مفردات مناسبة لسنه وخبرات مناسبة للغته، وليست بعيدة عنه، وكذلك تحتوى موضوعات يستطيع إدراكها وليست بها تعقيدات أو مليئة بالمصطلحات الغريبة، أو تكون أقل أو أعلى من مستوى إدراكه فينصرف الطفل عن القراءة، وتصبح أمراً عسيراً بالنسبة له، ويتعرض لاضطرابات نفسية تؤثر على حياته الدراسية فيما بعد.

٤.أن يتعلم الطفل تمييز الكلمات وتحليلها:

تعتبر مهارة تمييز الكلمات بمعرفة أشكالها أو بقراءتها كاملة أو بقراءة مقاطعها أو بمعرفة أصواتها من المهارات، التى يجب أن يتعلمها الطفل مع مراعاة اتباع الأساليب التربوية النفسية الصحيحة فى الانتقال من المعلوم إلى المجهول، ومن الكل إلى الجزء، واستخدام التكرار الممتع لتثبيت ما يريد تعليمه للأطفال، والتأثير الإيجابى لخبرات واهتمامات الأطفال، على أن يعمل على تنويع التدريبات والتمارين على اختلاف أنواعها، كقراءة قصة قصيرة مبسطة لاتتعدى مادتها المفردات والمصطلحات، التى

يستطيع الأطفال تمييزها وتحليلها وتركيبها، وحينئذ يرغبون فى القراءة، ويصبح مفهومها فى أذهانهم مفهوماً واسعاً.

٥.أن يتعلم الطفل إدراك معنى ما يقرأ:

إن القدرة على إدراك المعنى من الكلمات المكتوبة، من القدرات التى يجب أن تكون وتنمو عند الطفل، وهى تحتاج إلى اهتمام كبير؛ لأن الطفل يجب ألا يتعلم إدراك معنى الكلمة المفردة المكتوبة فقط، بل معنى الجملة أيضا والقصة القصيرة... إلخ.

ويمكن للمعلم أن يستخدم بعض الوسائل التى تساعد على تكوين القدرة على إدراك المعنى وتنميتها عند الطفل، مثل:

أ ـ الصور.

ب ـ الأسئلة.

جـ ـ الألغاز والأحاجى.

على أن تساعد تلك الوسائل على إدراك الطفل للمعنى الكلى، ثم المعانى الجزئية وليس المعنى العام فقط، كذلك يتعود الطفل تلخيص ما يقرأ ويربط الأسباب بالنتائج.

٦.أن تنمى القراءة التذوق الأدبى عند الطفل:

إن الهدف من تعليم القراءة هو تربية الطفل وتنميته بصورة عامة، وتعليم القراءة يجب أن يصقل الطفل ويكسبه عادات حسنة، يكون لها أثر فعال فى تكوين شخصيته وتقويتها، مثل: حسن الإصغاء، القدرة على التعبير، والتذوق الأدبى.

طرق تعليم القراءة

تلعب القراءة دوراً مهماً وفعالاً فى حياة الفرد؛ لأنها تساعده على فهم ما يقرؤه، وإدراك معناه ومدلوله، بحيث إن القراءة ليست ترديد أصوات فقط ، لها رسوم على الورق، ولكنها ترديد الأصوات فى فهم وسرعة ودقة وأداء وتذوق.

إن التعسر فى القراءة ينشأ عنه تعسـر فى العلوم الأخرى؛ لأنه لو أفترضنا مثلا أن الإنسان الذى يريد أن يتعلم الحساب، لابد له أن يقرأ جيداً أولاً و.. هكذا، فإن الفرد الذى يريد أن يعرف مـعلومات عـامة، سواء كـانت معلومات عـملية، أو مـعلومات اجتماعية، فلابد له أن يقرأ أولاً. فالقراءة ضرورية للفرد فى جميع المراحل التعليمية، وإذا كنا بصدد تعليم الأطفـال فى مرحلة ما قـبل المدرسة للقراءة، فـإننا نجد أن هناك مرحلـة من النضج والاستـعداد لابد أن يبلغـها الطفل، قبـل أن يتعرض لبـرنامج فى عـملية القـراءة، ولا يفـوتنا فى هذا المجال، إلا أن نضع فـى اعتبارنا أن الأطفـال فى العمـر الواحد ـ وحـتى الأطفال فى الأعـمار المختلـفة ـ يختلفـون فى الوقت الذى يبلغون فيه هذه المرحلة:

ومن ثم تعددت طرق تعلم القراءة للأطفال، ونجد منها:

١ـ الطرق التركيبية ٢ـ الطرق التحليلية

١.الطرق التركيبية:

سميت هذه الطرق بالتركيبية لأنها تبدأ بالجزء أى «الحرف»، ثم تضم الأجزاء إلى بعضها لتكون «كلمة»، ثم من الكلمات تكونت جملاً قصيرة.

و تعتمـد هذه الطرق على الانتـقال بالطفل من تـعلم الجزء «الحـرف»، إلى تعلم الكل «الكلمة».

وكانت هذه الطرق تسـتخدم فى الكتـاتيب، أو المدارس ؛ حيث كان المعلم يشـير إلى الحروف على السبورة بعصاه حرفاً حرفاً، وهو يذكر أسماءها، والطلاب يرددون بعده هذه الأسماء ويكررونها حتى يحفظونها عن ظهر قلب، ثم ينتقل بهم إلى تعليم أصوات الحروف بالحركات الثلاث (فتح، وكسر، وضم) مثل:

بَ، بِ، بُ ثم ينتقل إلى تعلم مـقاطع تنتهى بحرف من حـروف المد الثلاثة مثل: بَا، بِى، بُو، ثم ينتـقل المعلم بعد ذلك إلى قـراءة الكلمات، ثم إلى قـراءة الجمل، ثم التدريب، والتمرين، على قراءة قطع أكبر.

هذه الطرق كانت تعتمد على أساس أن القراءة عبارة عن القدرة على تعرف الكلمات والنطق بها، أما الفهم فيبدو أنه كان ينظر إليه على أنه عملية عقلية، يمكن أن يقوم بها المتعلم من تلقاء نفسه، متى تعرف الكلمات ونطق بها.

ويندرج الطرق الآتية تحت الطرق التركيبية:

١.الطريقة الحرفية:

تشير هذه الطريقة إلى تعليم أسماء الحروف وشكلها (ألف أ ـ باء ب ـ تاء ت)؛ حيث إن المعلمة تنطق الحرف مع الإشارة إلى رسم الحرف، ثم يردد الأطفال اسم الحرف بأفواههم، ومتابعة رسمه بعيونهم حتى يحفظوا أسماء الحروف، وتتم هذه المرحلة على دفعات، في كل دفعة تحفظ منها مجموعة من الحروف مثل (أبتثجح، خدذرز).

٢.الطريقة الصوتية:

هذه الطريقة تلي الطريقة الحرفية وتكملها؛ حيث إنها تساعد على معالجة الصعوبة الناشئة من البدء بتعلم أشكال الحروف ولمراعاة الخصائص الصوتية للغة العربية؛ حيث يتم فيها تعليم أصوات الحروف وأشكالها مقروءة للحركات الثلاث: (ب فتحة بَ، ب كسرة بِ، ب ضمة بُ).

٣.الطريقة المقطعية:

وهي تبدأ بتدريب التلاميذ على رسم حروف العلة (أ، و، ى) مقترنة بأصواتها، مثل أحمد، ولد، يمامة.

وهذه تتم بالطريقتين السابقتين، ويتم فيها:

١ـ تعليم أصوات الحروف وأشكالها مقروءة بحروف المد (الألف، والواو، والياء).

٢ـ تكوين مقاطع مما سبق للتدريب على نطق الحروف ورسمها وضبطها.

٣ـ تكوين كلمات من المقاطع، مع التدريب على كل من الرسم والنطق المضبوط.

٤ـ تكوين الجمل من الكلمات، مع التدريب على النطق ورسم الكلمة.

الفرق بين الطرق: الحرفية والصوتية والمقطعية

الطريقة الحرفية	الطريقة الصوتية	الطريقة المقطعية
تتخذ الحرف أساساً للتعليم وتبدأ بتعليم الأطفال أسماء الحروف مقرونة بأشكالها، مثل: ألف (أ)، باء (ب)، تاء (ت) وهكذا.. وعندما نطلب من الطفل أن يتهجى كلمة (خرج) مثلاً ، ينطق أسماء الحروف فيقول هى مكونة من خاء ـ وراء ـ وجيم، وكذلك عندما نسألهم عن مدلول الرمز (س) يقول (سين).	تبدأ بتعليم أصوات الحروف مقرونة هذه الأصوات بالشكل؛ لأنها ترى أنه لاداعٍ لأن نرهق ذهن الطفل بتعلم أسماء الحروف، ثم بعد ذلك بتعليم أشكالها، كما فى الطريقة الحرفية، وتبدأ هذه الطريقة بتعلم الأصوات مباشرة مثل دَ ـ بَ ـ جَـ ـ عَ... إلخ. وعندما نطلب من الطفل أن يتهجى كلمة (خرج)، نراه ينطق أصوات الحروف، فيقول هى مكونة من خَ ـ رَ ـ جَ ، وعندما نسأل عن مدلول الرمز (س) يقول (س)	لا تبدأ باسم الحرف ولا بصوته المفرد، وإنما تبدأ بمقطع يبدأ بصوتين، هما: صوت حرف العلة وصوت حركته كالواو فى (ولد).

مزايا الطرق التركيبية من وجهة نظر أنصارها:

١ـ هذه الطرق تتماشى مع منطق الأشياء، وهو البدء من الجزء والانتهاء بالكل؛ إذ إن الحرف أو الصوت هو جزء الكلمة.

٢ـ تساعد على تعرف الأصوات والحروف وكتابتها كتابة صحيحة.

٣ـ بتركيزها على الضبط (حركات الحروف) منذ البداية، تساعد على النطق الصحيح للكلمات وفقا لتشكيلها.

٤ـ سهلة التعلم حيث إن حروف اللغة ٢٨ حرفاً، ومن الممكن للطفل معرفتها فى وقت قصير؛ لينطلق بعد ذلك إلى مرحلة تكوين الكلمات.

وبمقارنة هذا العدد المحدد من حروف اللغة بكلمات اللغة التى تعجز عن إحصائها، نجد أن الفرق شاسع بين أحرف عددها ٢٨، وكلمات لا يحصى لها عدد.

٥ـ لا تستدعى أدوات معينة كوسائل معينة وغيرها.

٦ـ إن استخدام بالمعلم لهذه الطريقة فى تعليم الطفل ناتج من ألفته لهذه الطريقة؛ لأن المعلم نفسه قد تعلم بالطريقة نفسها فأحبها وألفها.

عيوب الطرق التركيبية من وجهة نظر معارضيها:

١ـ تخالف عملية الإدراك الطبيعى للأشياء؛ إذ هى تبدأ من الجزء وهو الحرف أو الصوت أو المقطع، ثم تنتقل إلى الكل وهو الكلمة، ثم تنتقل إلى كل أكبر تعد الكلمة جزءاً منه، وهو الجملة.

وفى حين أن مسار الإدراك الطبيعى للطفل عكس ذلك تماما؛ إذ هو يبدأ من الكل ويتضح ذلك من المثال التالى:

عند النظرة الأولى ستشاهد القطار وسقف المحطة وبعض الأبنية وتأخذ صورة عامة عن الناس.

وعند النظرة الثانية ستحصل على تفاصيل لم تلتقطها عينك فى النظرة الأولى، فتستطيع أن تحدد حالة كل قطار من حيث الجدة والنوع والتحرك والوقوف ـ والفراغ أو الامتلاء، كما ستتعرف ألوان الأبنية ودهاناتها ونوعيات المسافرين، وأماكن باعة الصحف إلخ...

وفى نظرة أكثر دقة تحصل على تفاصيل أكثر دقة وتحديداً من ذى قبل، وبالمثل لو قرأت أحد المقالات الجيدة للمرة الأولى، ستخرج من هذه القراءة بانطباع عام عما دارت حوله، فإذا أمعنت النظر ستخرج بتحديد للأفكار الأساسية، وبعض التفاصيل، والوقوف على نوع الأسانيد، فإذا أمعنت النظرة الثالثة، أدركت دوافع

الموضوع، وأغراضه، وانتماءاته وخصائص أسلوبه وإذا قرأت من السطور، ما بينها من معان غير مرموز لها بالكلمة المكتوبة، فإدراك الكل سابق على إدراك الجزء؛ لأن الكل أكثر بروزاً ووضوحاً من كل جزء من أجزائه على حدة، كما أنه يحمل معنى واضح السمات، يساعد على سرعة ادراكه.

ومن العجيب أن هذا المنهج الإدراكي قد وجهنا الله إليه أمام أصعب قضية إدراكية، وهي قضية الألوهية والقدرة المطلقة، اقرأ قول الله تعالى من أول سورة الملك ﴿تَبَارَكَ الَّذِي بِيَدِهِ الْمُلْكُ وَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ ۝١ الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلاً وَهُوَ الْعَزِيزُ الْغَفُورُ ۝٢ الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَوَاتٍ طِبَاقًا مَّا تَرَىٰ فِي خَلْقِ الرَّحْمَنِ مِن تَفَاوُتٍ فَارْجِعِ الْبَصَرَ هَلْ تَرَىٰ مِن فُطُورٍ ۝٣ ثُمَّ ارْجِعِ الْبَصَرَ كَرَّتَيْنِ يَنقَلِبْ إِلَيْكَ الْبَصَرُ خَاسِئًا وَهُوَ حَسِيرٌ ۝٤ وَلَقَدْ زَيَّنَّا السَّمَاءَ الدُّنْيَا بِمَصَابِيحَ﴾.

٢ـ هذه الطرق تبدأ من مجهول وتنتهي بمجهول آخر؛ فهي تبدأ بتعليم الحرف أو صوته وصولاً إلى رسمه أو شكله والحروف مجهولة للطفل وأشكالها «مدلولاتها» مجهولة أيضاً للطفل، على حين أن القاعدة التربوية هي البدء بمعلوم وصولاً إلى مجهول. قارن ذلك بما يحدث في الطريقة الكلية؛ إذ هي تبدأ بكلمة مثل كرة، ومدلول الكرة معلوم للطفل؛ لذا بدأ منه لنصل إلى معرفة مجهول هو هذا الرمز الكتابي الدال على الكرة، والمتمثل في هذا الشكل «كرة».

٣ـ هذه الطرق تفتقد إثارة دافعية المتعلم وشوقه؛ إذ إنها تبدأ من أشياء لا معنى لها عند الطفل ، أو على الأقل لا تستثير رغبته وحبه في التعلم، وهذه الأشياء هي الحروف أو الأصوات.

٤ـ المتعلم بهذه الطرق يفصل بين الشكل والمعنى، ويركز على النطق الصحيح لكل حرف على حدة، ثم ينتقل إلى الحرف الثاني والثالث و... هكذا، وهذا يترتب عليه أمران:

أ ـ البطء في القراءة.

ب ـ إهمال المعنى سواء على مستوى الكلمة أو الجملة أو أكثر، وبهذا نكون قد

كسبنا دقة النطق، وخسرنا سرعة التعرف وربط الرمز الكتابى بمدلوله، وسبب ذلك أن متعلم هذه الطريقة يتخذ من الحروف فقط مدخلاً لتعرف الكلمة.

٥ـ الترتيب الذى يسير عليه تعلم الحروف (أ ب ت ث ـ ج ح خ ـ د ذ ـ ر ز.. إلخ) يراعى عاملاً واحداً هو توالى الحروف المتشابهة فى الرسم، ولكنه أغفل التدرج من السهولة إلى الصعوبة؛ أى من الحروف البسيطة فى الرسم إلى المعقدة إلى أن ينتهى بالأكثر تعقيداً.

فمثلاً عندما نقارن بين حرفى (ث)، (ج) فنجد أنهما فى الترتيب رقم ٤، ٥ تسلسل الحروف الإبجدية كذلك حرفى (م)، (ن) يعدان رقم ٢٤ ، ٢٥ فى ترتيب الحروف الأبجدية.

تلاحظ من ذلك أن حرف (ث رقم ٤) يشبه حرف(ن رقم ٢٤) فى كل شيء، ماعدا النقط التى تجعلهما مختلفين، وهنا تكمن الصعوبة بين حرف (الثاء) و شبيهه حرف (النون).

ولو قارنا الصعوبة فى كتابة الحرف (ج) والصعوبة الكتابية فى حرفى (م، ن) لوجدت أن (ج) أصعب، ومع ذلك تقع فى ترتيب سابق على (م، ن) وهذا الترتيب غير التربوى فى رسم الحروف، يواكبه ترتيب غير تربوى فى نطق أصوات هذه الحروف؛ إذ نجد بعض الأصوات الصعبة مثل (ج)، (ث)، (ر) فى المقدمة.

٢.الطرق التحليلية:

تسير الطرق التحليلية فى اتجاه عكسى للطرق التركيبية؛ إذ تبدأ من الكل وتنتهى بالجزء، وقد تنسب هذه الطرق إلى ما تبدأ به فتسمى (الكلية)، أو إلى ما تثنى به فتسمى (التحليلية). وفى هذه الطرق ـ بعد تعلم الكل تنقل إلى مرحلة تالية، وهى تحليل هذا الكل إلى أجزائه.

ويختلف مفهوم الكل عند التربويين، ونتيجة لهذا الاختلاف، تتنوع هذه الطرق ـ فهناك طريقة الكلمة التى عند من يعتبرون الكلمة كلاً؛ إذ هى الوحدة الصغرى المستقلة التى يتكون منها الكلام. وهناك طريقة الجملة عند من يعتبرون أن الكل لا

يتحقق بالكلمة، وإنما يتحقق بالجملة التى تعد كلاماً ذا معنى مكتمل. وهناك طريقة لوحة الخبرة عند من يعتبرون أن الكل لابد أن يكون عملاً متكاملاً لا كلمة، أو جملة.

وهناك طريقة القصة، باعتبار أن القصة زيادة على كونها كلاً، فهى كلٌ مشوق وجذاب.

خطوات الطرق التحليلية:

الإطار العام الذى تتبعه هذه الطرق ، هو:

١- البدء بالكل «كلمة - جملة - خبرة - قصة».

٢- تحليل هذا الكل إلى وحدات ضمنية أصغر منه ، يبدأ بلوحة الخبرة والقصة يحللها إلى جملة، ومن هنا يبدأ بالجمل يحللها إلى كلمات، ومن ذلك يبدأ بالكلمة يحللها إلى حروف وأصوات.

٣- تعليم الحروف صوتاً وضبطاً بالشكل.

٤- تكوين الكلمات من الحروف المتعلمة.

٥- تكوين الجمل من الكلمات.

وهذا الإطار العام لا يمنع من أن يكون لكل طريقة من الطرق السابقة مسارها الخاص بها، وأن بعض الطرق يتبع فيها أكثر من أسلوب، وإليك عرض لأهم طريقتين من الطرق التحليلية.

أولاً: طريقة الكلمة:

يرى أنصار هذه الطريقة أن البدء بالكلمة أيسر فى التعلم من البدء بالحرف؛ إذ للكلمة معنى لدى الطفل؛ كما أن سمات الكلمة ومعالمها أوضح من الحرف. أضف إلى ذلك أن الكلمة أقرب إلى طبيعة عملية القراءة؛ فنحن لا نقرأ حرفاً حرفاً ولاصوتاً صوتاً، ثم تضم مجموعة الحروف أو الأصوات لتكون منها كلمة، وإنما نقرأ فى وحدات كلية ذات معنى، هى الكلمات واللقطة الواحدة للعين تتسع لتشمل كلمة، أو كلمة وجزءاً من كلمة أخرى أو أكثر.

خطوات طريقة الكلمة:

تتبع طريقة الكلمة الخطوات الآتية:

١ـ تقديم مجموعة من الكلمات المألوفة لدى الطفل مقروءة بصورها (سعاد) تحت صورة الفتاة، (كرة) فوقها رسم كرة، وتتخذ هذه الصورة أساساً للبدء من المعلوم (وهو الرسم الصورى والصورة الصوتية)؛ للوصول إلى معرفة مجهول (وهو الرسم الكتابى).

وبشرط أن يكون هذا المعلوم سهلاً فى الشكل الكتابى، قابلاً للبناء عليه، واتخاذه أساساً لتكوين كلمات ذات علاقة به، وتمهيداً للمرحلة الجملية، فيما بعد. وعندما ننتقل من الكلمة الأولى، وعندما يحفظها التلميذ شكلاً وصوتاً، نقدم إليه كلمة ثانية، وكلمة ثالثة... وهكذا.

٢ـ تقدم للتلميذ مجموعة من الكلمات ذات العلاقات الوثيقة، وتعرفها ثم ننتقل إلى مرحلة تالية، وهى تكوين الجمل، ثم يلى ذلك تكوين العبارات، ويصحب ذلك كله تمرين على التعرف بالفهم والنطق. فإذا ما تكون عند المتعلم رصيد من الكلمات والجمل، التى اشتملت على كل الحروف، وتكررت هذه الحروف، فى أوضاع مختلفة أدرك المتعلم أوجه الشبه والاختلاف بينهما عند الأفراد.

٣ـ مرحلة التحليل، وتعنى تقطيع الكلمة إلى أجزائها من الحروف والأصوات والتدريب عليها نطقاً ورسماً وضبطاً.

ثانياً: طريقة الجملة:

تتفق هذه الطريقة مع طريقة الكلمة فى الأساس الذى ترتكز عليه، وهو أن التعليم ينبغى أن يبدأ من شىء ذى معنى وهو الوحدة الكلية. أما من حيث مفهوم هذه الوحدة، فهما يختلفان؛ إذ يرى أنصار طريقة الجملة أن الوحدة الكلية ذات المعنى هى الجملة لا الكلمة؛ إذ الكلمة ذات معنى عام لا تخصص إلا بوضعها فى سياق محدد.

خطوات طريقة الجملة:

تختلف طريقة السير بين طريقتى الكلمة والجملة فى نقطة البدء، فبدلاً من البدء بعرض كلمة مفردة كما فى طريقة الكلمة، تبدأ هذه الطريقة بعرض جملة كاملة ليتعرف الطفل شكلها، ويربطه بمعناها، وبعد أن يستوعب هذه الجملة، ينتقل إلى جملة أخرى، وتكون الجمل والكلمات مما هو مألوف للطفل.

الفرق بين الطرق التحليلية المختلفة:

يبدو هذا الفرق فى نقطة الانطلاق، والتى تبدأ السير منها لكل طريقة، وأحياناً فى خطوات السير، فكل من طرق القصة والجملة تبدأ من الكل؛ وفق مفهومها لهذا الكل، ثم تنتقل إلى وحدة أصغر منها حتى تصل إلى مكونات البنية الأولى للغة أو المادة الخام، التى تصنع منها وهو الصوت أو الحرف. غير أن طريقة الكلمة، تبدأ أيضًا من مفهومها للكل، وهو الكلمة المفردة ، ثم تصعد إلى الجملة ثم تهبط إلى الأصوات والحروف وفقاً لما يأتى:

مثل: أ ـ مرحلة تعرف الكلمات: سعاد، الكرة، تلعب.

ب ـ مرحلة تكوين جملة من الكلمات، سعاد تلعب الكرة.

جـ ـ مرحلة تحليل الكلمة إلى أصوات، سعاد تكون من: سُ ـ عاَ ـ دَ.

مزايا الطرق التحليلية (الكلية) من وجهة نظر أنصارها:

ملحوظة: ما يعد مزية فى الطرق التحليلية يعد نقيصة فى الطرق التركيبية والعكس صحيح غالباً.

ويعدد أنصار هذه الطرق مزاياها فيما يلى:

١ ـ تتماشى مع قانون الإدراك الذى يبدأ من الكل وينتهى بالجزء، ماراً مما بينهما من وحدات متتالية فى الصغر.

٢ ـ تبدأ من شىء ذى معنى مستقل، وهو مدلول الكلمة أو الجملة.

٣ ـ تبدأ من المعلوم وهو مدلول الكلمة أو الجملة وصوتها، منتقلة إلى مجهول هو تعرف رسم الكلمة أو الجملة كتابة.

فمدلول الكرة معروف للطفل وصورتها الصوتية مألوفة لدى أذنه، وطالما سمعها ووعاها، ويبقى مجهول واحد نريد أن تعرفه وهو الصورة الكتابية للكرة.

٤ـ وسائل تعرف الكلمة متعددة، فمنها السياق والشكل العام للكلمة وألفتها ومعرفة معناها، وكل هذه الوسائل تجعل تعرف الكلمة يتم بسهولة، ومن ثم بسرعة؛ ولذا فهى تعود المتعلم السرعة والانطلاق فى القراءة.

٥ـ تحفز التلميذ على التعلم وتجعل التعلم عملية محببة؛ إذ سرعان ما يتعلم الطفل كلمات، وجملاً كان يعرفها ويجهل قراءتها.

٦ـ تجعل الطفل يتعود منذ الصغر ربط المعنى بالشكل، وأن يفهم ليقرأ لا أن يقرأ ليفهم.

عيوب الطرق التحليلية من وجهة نظر معارضيها:

١ـ تجعل معرفة الطفل للقراءة قاصرة على الكلمات والجمل التى قرأها فقط، فإذا وجه بكلمة جديدة، أو جملة جديدة، أو كلمة جديدة داخل جملة مألوفة، عجز عن قراءتها.

٢ـ قد تهمل هذه الطرق ضبط الأحرف بحركاتها، ومن ثم نجد خلطاً سيئاً فى نطق الكلمات وضبطها، بل قد يعجز لسان الطفل عن مطاوعته على هذا الضبط رغم معرفته، ومن هنا نرى بعض الطلاب ممن تعلموا بهذه الطريقة لو قلت له: أعرب جملة «سلمت على محمد» يقول لك محمد مجرور وعلامة جره الكسرة، ولو قلت له اضبط حرف الدال فى محمد، مع النطق لضبطها بالسكون، أو بغيره فقليلاً ما يستطيع نطقها مضبوطة بالكسرة.

٣ـ هذه الطرق تغرق الطفل فى خضم الكلمات، وتجعله كالببغاء، يردد فقط مجموعة الكلمات التى حفظها.

٤ـ تعليم القراءة بهذه الطريقة مخالف لتعلم الكلام، وإذا لاحظنا كيف يتعلم الطفل، وجدناه يعد ما يسمع من كلام الأهل والمحيطين به، ويبدأ فى تقليد ما سمع، ويحاكيه. وعندئذ فإنه يبدأ من الجزء، ينطق صوتًا، سواء كان له دلالة

عنده، أو لا، ثم صوت يدل على شعور، أو إحساس، أو حاجة، ثم صوت يعبر به عن كلمة سمعها من حوله، ثم كلمة يعبر بها عن جملة طلبية أو خبرية، وبذلك تكون الطريقة الكلية مخالفة لطريقة تعلم الكلام الطبيعية.

مقارنة بين الطرق التركيبية والتحليلية:

م	الطرق التركيبية	الطرق التحليلية
١	تبدأ من الحرف أو الصوت «الجزء» وصولاً إلى الجملة أو العبارة «الكل».	* تبدأ على عكس المسار السابق.
٢	تبدأ من الشكل وتنتهى بالمعنى.	* تبدأ من المعنى وتنتهى بالشكل.
٣	تركز على إتقان نطق ومعرفة الحروف، ومهارات القراءة الأولية ومهارات الرسم الكتابى.	* تركز على فهم واستيعاب مدلول الرموز الكتابية وعلاقاتها.
٤	لاتهتم بالمتعلم وحاجاته ودافعيته للتعلم، وتبدأ بتعلم حرف له مدلول مجرد ومجهول.	* تركز على الدوافع والحاجات والاتجاهات؛ إذ تنتهى المادة المتعلمة من خبرات وميول المتعلم.
٥	تهتم بالدقة فى النطق والسير بحذر.	* تهتم بالسرعة وإنجاز أكبر عدد من الكلمات والجمل.

الوسائل السمعية البصرية

إن الوسائل السمعية البصرية بمفهومها الواسع هى وسائل تعليمية، تستخدم أكثر من حاسة فى آن واحد كالأفلام المتحركة والتليفزيون التربوى التعليمى. وهى تعمل على تهيئة الخبرة المباشرة لتنمية ثروة الطفل اللغوية، وهى تفيد فى تعلم المعانى بأسلوب تلقائى مباشر، وتساعد الطفل على تذكر الحقائق ووضوحها فى ذهنه، حيث يستطيع استرجاعها عند الحاجة. وتساعد المتعلم أيضا على التعلم بطريقة شيقة

باستعداد أكثر عدد من الحواس، كما تساعد المتعلم على تحقيق الأهداف التربوية الموضوعة له بيسر وسهولة، وتجعل التعلم أقرب إلى الواقع، وتدربه على إجادة نطق الألفاظ.

المناقشات

إن المناقشات التى تحدث بين الطفل والمعلم داخل الروضة، من خلال استخدام الألعاب والمواد المختلفة فى نشاط لعب الأدوار، تساعد الطفل على استخدام كلمات ومفردات كثيرة من خلال مشاركته فى الحديث مع الأطفال الآخرين، وتشجيع المعلمة على التحدث عن طريق عرض أشياء أو صور وتطلب منه التحدث عنها؛ مما يساعد الطفل على التحدث بطلاقة ووضوح والتغلب على الخجل والتسلسل فى الأفكار والتكلم كل فى دوره، والتحدث بجمل تامة وليس بكلمات مفردة.

تعليم مهارات الكتابة للطفل

إن الكتابة هى رموز تكون كلمات أو جـملاً ذات معنى وظيفى، والطفل فى بداية تعلمه القراءة والكتابة يتعلم الحروف الأساسية عن طريق أصوات اللغة، ولكنه لايستطيع الكتابة إلا إذا اكتمل النضج العصبى، وأنه يتعلم أولاً رسم الرموز الكتابية، وهذا لا يتأتى دون التحكم فى القبض على القلم، وفى حركات يديه وأصابعه أثناء تحريكها وتآزر حركة العين مع اليد؛ أى إن الطفل لا يستطيع الكتابة إلا إذا وصل إلى مستوى من النضج العقلى، يمكنه من تعلم الكتابة.

كما يجب أن تتوافر مجموعة من الشروط عند تهيئة الطفل وإعداده للكتابة، نجد منها:

١ـ مراعاة وصول الطفل لمستوى من النضج العصبى والانفعالى، قبل البدء فى تعلم الكتابة.

٢ـ مراعاة الفروق الفردية فى استعداد الطفل للكتابة.

٣ـ مراعاة النضج الحركى للأطفال وضبطهم وسيطرتهم على توازنهم الجسمى والحركى قبل البدء فى تعلم الكتابة.

٤ـ مراعاة نوعية الأدوات المستخدمة فى تعلم الكتابة والتدرج فيها، لما له من تأثير كبير على تعلم الأطفال المبتدئين (أقلام ـ ورق ـ فرش ـ طباشير.... إلخ).

٥ـ مدى تفهم الآباء للطريقة المتبعة فى تعليم أطفالهم الكتابة، بما يساعدهم فى ازدياد استعداد للتعلم.

مهارات الكتابة:

تعتمد الكتابة على التآزر البصرى الحركى، فتناسق حركات العين مع اليد يحتاج إلى تدريبات تساعد الطفل على:

ـ التحكم فى أصابعه عن طريق التآزر بين حركة العين مع اليد، أثناء تأدية أنشطة مختلفة تتدرج من عمل كرات من الصلصال أو ورق الكوريشة، وتتدرج هذه

الكرات فى الصغر؛ حتى يمكن ضغطها بأصابع اليد. وتكرار هذا العمل من شأنه أن يقوى عضلات اليد والأصابع.. كما أن وضع هذه الكرات داخل رسوم محددة يساعد على التآزر البصرى اليدوى.

- يتم تدريب الطفل على مهارات التمييز البصرى، السابق عرضها فى التدريب على إتقان مهارات القراءة، باستخدام التلوين المتدرج باستخدام فرشاة عريضة أولاً عندما يطلب من الطفل تلوين الأصغر أو الأكبر، ثم يلون الأشياء فى الجانب الأيمن أو التى تتجه يمينا ويلون الأشياء فى الجانب الأيسر، أو التى تتجه يساراً بلون آخر.

وتعتبر الكتابة من المهارات الأساسية التى يقابلها الطفل فى أول مرة فى حياته. وأن تدريب الطفل على بدايات الكتابة تعتبر مهمة أساسية. إلا أن هناك عديداً من الصعوبات يمكن أن يواجهها الأطفال؛ خاصة الذين يعانون من صعوبات فى التعلم، والتى تتمثل فى الإدراك البصرى وضعف العصب الحركى، ونقص الإدراك الفراغى (المكان) وصعوبات مفهوم الجسم.. هذه الصعوبات وغيرها سوف تؤثر بالشك على بدايات التعلم الكتابى.

وفى برامجنا التربوية الخاصة لا يوجد منهج أو خطة معينة لحل تلك المسائل، وفلسفتنا فى ذلك تقوم على أساس تشخيص حاجات كل طفل، ثم التخطيط للمنهج بما يقابل تلك الحاجات، وأن الأهداف الأولية لتلك الفلسفة تكون من خلال المسلمات التى تنطلق منها، والتى تعتمد على أن الكتابة الرابحة تستخدم كمعين فى الهجاء والقراءة، وتساعد على الاتصال المكتوب.

وتعتبر مرحلة الرسم ضرورة؛ خاصة للأطفال الذين يعانون من ضعف فى الوظائف الإدراكية أو التعبيرية أو الوظائف المتكاملة.

استراتيجيات تقديم بداية الكتابة للطفل

١. الاستعداد الحركى الإدراكى

إن الاستعداد للكتابة يتمثل فى إيجاد التناسق بين الرؤية البصرية وحركات الجسم أو مكوناته، والعمل على الارتقاء به على نطاق واسع.

إن بناء شعور الإحساس بالحركة، أى إحساس الفرد بالطاقة الناشئة عن الحركة، والتى تتعلق بالنشاط الحركى المعبرة عن إدراك وشعور الفرد بحركات عضلات، تكون بمثابة أهمية قصوى فى مرحلة ما قبل الكتابة.

وينبغى تدريب الطفل على أنواع مختلفة من الحركات، من خلال حركات العضلات الغليظة، مثل: فوق - تحت - أمام - خلف - داخل خارج. وكل من الذراعين ينبغى استخدامهم بتلقائية، ويمكن استخدام عبارات تغظية تعبر عن المدح من قبل الكبار؛ إذ من الممكن الاستعانة بها للتشجيع، حينما تكون هناك مشكلة؛ فاللفظية سوف تساعد على تدعيم اتجاه الحركة.

ويمكن للطفل أن يمسك بقطعة من الطباشير فى كل يد، حيث يدرب الطفل على رسم دوائر، تكون على شكل خطوط من أعلى إلى أسفل، ثم ترسم هذه الخطوط مرة ثانية من أسفل إلى أعلى، فيذهب الطفل فى الكتابة نحو الأعلى ثم يعود إلى الداخل، أى المتبع بدء المسافة من جسمه، ويمكن للمعلم أن يرسم منزلاً، أو يعمل شكلاً كروكياً على السبورة أمام الطفل، ويجعله يأخذ قطعة من الطباشير ويوصل الخطوط كلما أمكن، وبذلك يرسم الخطوط التى تنتهى إلى الشكل المطلوب.

وبعد استخدام الأنشطة الطباشيرية والتى يمكنها تدريب حركات الأذرع الغليظة، يمكن أن يبدأ الطفل العمل باستخدام قلم من الكربون أو قلم رصاص.

والكتابة على الطين الموضوع فى وعاء مخصص لذلك أو الكتابة على الرمل بواسطة الأصابع، سوف تساعد بلا شك على تعزيز كل من الجوانب الحسية والحركية، وينبغى أن تخضع كل من الحركة والاتجاه للنموذج المحدد، وتكون تحت إشراف المعلمة.

٢.بداية الكتابة ومضاهاة أشكال الحروف

عند بداية تعلم الكتاب تبدأ أولاً بمضاهاة أشكال الحروف، فالنموذج الحدسى الصحيح ينبغى استدعاؤه عندما يرى أو عندما يؤتى اسمه أو صوته، وأن الحروف التى تستمر ذكرها لدى الطفل، ينبغى تعليمها أولاً؛ لأن الحروف الصوتية المألوفة

لديه تكون أسهل فى تعليمها وتمييزها، كما أنها سهلة التحكم فيها من خلال حركة الجسم المستمرة.

وينبغى أولاً أن نبدأ فى تعليم الحروف الأبجدية البسيطة، ويمكن استخدام الألوان للتمييز بين الاختلافات البصرية فى الحرف مثل الحرف (س)، ويمكن استخدام لون واحد للحروف المتشابهة ولون آخر للحروف التى تختلف عنها، كما يمكن استخدام أكثر من لون للحرف الواحد؛ خاصة الحروف ذات النتوءات مثل (س، ش، ص، ض) .. فيمكن للنتوءات أن تكون بلون، و يكون الذيل بلون آخر... وهكذا، أو يمكن للطفل أن يقلد ذلك باستخدام الطباشير أو القلم الرصاص؛ حتى يأخذ شكل الحرف الكلى، كما يكتبه بالفعل، حتى لا يكون هناك تفتيت فى شكل الحرف بسبب وجود الفروق البصرية بين أجزاء الحرف. كما ينبغى مراعاة النموذج الحركى المتكامل للحروف عند الكتابة، وعندما يكتب الطفل الحرفى.. فإنه ينبغى أن يردد صوته شفاهة؛ حتى يمكن ربط التعليم السمعى بالتعليم الحركى - بصرى فى الوقت نفسه.

٣.التنظيم الكتابى (الفراغى) فى بدايات الكتابة

إن القدرة على استخدام المسافات الفراغية المناسبة تعتمد بالضرورة على إمكانات الطفل الفردية. ونلاحظ فى هذا الصدد أن عديداً من الأطفال ربما يحتاجون إلى سطور ملونة ذات مسافات واسعة، للتمييز أو التحديد، أو يحتاجون إلى فراغات واسعة ليكتبوا الحروف.

وسواء هذا أو ذاك .. فإن التخطيط المناسب ينبغى استخدامه؛ حتى نسمح لفردية كل طفل أن ينجح فى الأداء الذى يقوم به.

ولتحقيق ذلك، يمكن استخدام أوراق خاصة للكتابة، تعتمد على النظام الذى سبق الإشارة إليه، فهو يتضمن سطرين حمراوين من الأعلى والأسفل، وسطرين خضراوين فى المنتصف، وبذلك.. يوجد أربعة سطور وثلاثة فراغات، ومن ثم يتضمن كل خطين ، وكلاً من ارتفاع أو طول الحرف أو عرض الحرف فى الفراغ.

وعند هذه المرحلة ، فإن الأطفال يكونون قادرين بالفعل على عمل حروف منسوخة طبق الأصل.

٤.ربط العناصر وبداية الكتابة:

عندما يتقدم الطفل فى الكتابة .. فإنه يكون قادراً على كتابة حرفين أو ثلاثة حروف مختلفة على السطر، كما يستطيع تغيير نموذجه الحركى بسهولة، ثم يمكنه بعد ذلك كتابة حرفين مرتبطين ببعضهما، ولأنه يلتقط الحروف شفاهة.. فإن معظم الحروف المرتبطة تكون على السطر، والتى لا تكون كذلك ينبغى تعليمها، والتى تتحدد فى شكل الامتداد على الخط الأعلى أو الامتداد على الخط الأسفل. وتجنبا للأخطاء، ينبغى استخدام الألوان لجذب بالانتباه لمكان وربط الحروف.

إن بداية تعلم الكتابة تحتاج إلى خطة محكمة الخطوات وملتزمة بقواعد، تتطلب من الطفل إنجازها.. ويمكن مناقشة الطفل فى مغزى استخدام حروف النسخ، ثم حروف الرقعة؛ لأنه فى النسخ يحتاج إلى دقة، كما أنها تستخدم عند إبراز شيء والتركيز عليه؛ حتى يتعود الطفل الحرف المطبعى فى الصحف والمجلات أو الكتب.

وينبغى تشجيع الطفل على أن يجرب ويمارس العمل بنفسه (الرقعة ـ النسخ)، وهذا يجعل الطفل غير جامد أمام نظام معين، وأن يدرك حقيقة أن الحروف تأخذ أحكاماً مختلفة وأشكالاً مختلفة.

ونخلص من ذلك إلى أنه فى الكتابة ينبغى استدعاء الوظائف المتعلقة بالأعصاب والعضلات للعمل وتدريبها، وتقديم العون للصعوبات، التى قد تطرأ عليها ؛ لمساعدة الطفل من المراحل التالية.

مراحل تعليم الكتابة للطفل:

إن التعبير الكتابى ينبغى أن يظل وسيلة اتصال بين الطفل والأخرين، الأمر الذى يتطلب منه استخدام رموز متفق عليها، تنسخ أصوات الكلام المنطوق. ويتعلم الطفل الحروف الأساسية، التى تتكون منها أصوات اللغة عند بداية القراءة والكتابة.

أولاً: المرحلة الأولى لتعلم الطفل الكتابة:

يرى بياجيه piaget أن تعلم الطفل الكتابة يتطلب منه بذل جهد معين لتعلم عادة،

والواقع أن التعبير الخطى للطفل هو ثمرة تحرك إيقاعى منظم ليد الطفل على الورق. وهذا التحرك يتطلب بالضرورة توافقه مع تحكم الطفل البصرى؛ لضبط تشكيل الحروف المطلوبة.

وتتضمن تخطيطات الأطفال الأولية مستويات مختلفة، منها:

أ.الرسم التصويرى:

وهو يعبر عن رغبة الطفل فى إخراج الصور العقلية، التى يختزنها إلى دنيا الواقع (المنزل)، وبعض اللعب أو الأشخاص الذين يعرفهم، وتعتبر شخبطة الأطفال على أبواب المنزل وجدرانه المنطلق الأول لتعلمهم مبادئ الكتابة.

ويبدأ الطفل بالشخبطة فيما بين عامة الأول والثالث، ثم يحاول تفسير هذه الشخبطة للآخرين من حوله، وتعتبر هذه المرحلة فى رأى (فالون) مرحلة الصور الآلية لكتابة الطفل.

ب.النشاط التخطيطى التلقائى:

وهذا النشاط يعبر عن سرور الطفل المزدوج بحركة يده، التى تنساب على الورق فى حرية تامة، فتحدث آثار تتركها على الصحفية البيضاء، دون هدف مسبق للتعبير عن شيء.

وهذه الصور أو الرسوم فى مجموعها تمثل معنيين:

المعنى الأول: رغبة الطفل فى نقل خبر ما للآخرين.

المعنى الثانى: بداية ظهور التعبير الرمزى لدى الصغير.

والحق أن كلاً من هذين النمطين من التعبير: الرسم التصويرى، والنشاط التخطيطى التلقائى، لا يدخلان ضمن التدريبات النوعية، التى تهدف تهذيب النشاط التخطيطى للطفل، لما يتسم به كل منهما من حرية الحركة وحرية فى التعبير.

جـ.التدريب النوعى للنشاط التخطيطى المنظم:

وهو نشاط يتطلب إعادة خط أو خطوط تمثل نموذجاً أو جزءاً من نموذج، تعينه

المعلمة للطفل مسبقاً، لكى يرسمه فى مساحة محددة، وحسب إيقاع معين لا يترك للطفل حرية المبادرة.

ومن المفيد حقا ملاحظة مناشط الأطفال التخطيطية التلقائية؛ لجذب انتباههم إلى الخطوط التى يرتفع معدل تكرارها فى رسومها، بقصد استخدامها كأساس للتدريبات النوعية، التى ستركز عليها المعلمة لإعدادهم لتعلم الكتابة.

وتقوم التربية بعملية تهذيب هذه الخطوط الأولية فترة إعداد الطفل لتعلم مبادئ الكتابة، حتى تأخذ هذه التخطيطات أشكال الكتابة الصحيحة المتعارف عليها بيننا، وبصفة عامة تتضح الخطوط التى تميز التعبير الكتابى عن خطوط الرسم التعبيرى للأطفال، عند بلوغهم الرابعة من عمرهم تقريباً.

ثانياً: المرحلة الثانية لتعلم الطفل الكتابة:

تعتبر المرحلة الثانية للنشاط التخطيطى للطفل فترة إعداد لتعلم الكتابة، تتطلب من المعلمة الاهتمام:

أ ـ بإعداد الطفل الحركى والعقلى.

ب ـ باختيار المستوى الأساسى للكتابة.

جـ ـ باستخدام طريقة فنية للكتابة، تتفق واستعدادت الأطفال ومستويات نموهم الحركى والعقلى.

د ـ اختبار النماذج المناسبة لكتابة الطفل.

هـ ـ اختبار المناسبات التى تثير رغبة الطفل فى التعبير بالكلمة، وتنقسم مرحلة إعداد الطفل لتعلم مبادىء الكتابة إلى:

أ. يقوم الطفل فى الفترة الأولى بنسخ نموذج قريب لكلمة تقع تحت بصره:

وتتسم هذه الفترة بخليط من التخطيطات المتباينة، يمكن أن نميز فيها الخطوط الدائرية والمستقيمة نوعا ما، والزوايا وبعض حروف الكتابة التى ينسخها أو يرسمها الطفل فى الرابعة من عمره محاولاً تقليد كتابة الحروف، ونسخها أسفل الكلمة

المكتوبة التى يراها أمامه، أو مجموعة الكلمات التى تقع تحت بصره، وبذلك ينسخ الطفل حرفيًا الكلمات المكتوبة.

وهذا النسخ الحرفى للكلمات المكتوبة يعتبر دلالة موضوعية على بداية تحليل الطفل لعناصر الكلمة المكتوبة، كما يعتبر أيضا بداية إدراكه لترتيب أوضاع الحروف، التى تكون الكلمة واتجاهها بالنسبة لبعضها.

ويلاحظ بصفة عامة أن هذا الإدراك يرتكز أساساً على تفهم الطفل لعلاقات الحوار، وعلاقات التتابع، والاتصال والانفصال، هذه العلاقات التى تعتبر فى حد ذاتها أساسيات علم التبولوجيا. والحق أن إدراك الطفل لهذه العلاقات بين حروف الكلمات المكتوبة يجنبه الخلط بين معانى الألفاظ، وعلى سبيل المثال: إدراك الطفل لترتيب حروف الكلمات وتتابعها يجنبه الخلط بين (خرج ـ وجرح)، بين (سلم ـ ولمس)، بين (لحم ـ وحمل).

ب. فى الفترة الثانية من هذه المرحلة، يقوم الطفل فيها بنسخ نموذج لكلمة مكتوبة على مسافة بعيدة نوعاً ما عنه.

(كلمة مكتوبة على السبورة أو فى بطاقة معلقة على الحائط)، ويتخلل تقليد الطفل لكتابة كلمات مكتوبة من مسافة بعيدة بعض الأخطاء؛ إذ يتطلب هذا التقليد انتقال إبصار الطفل من وإلى النموذج المكتوب، وهذه المهارة دعامية أساسية فى تعلم الطفل القراءة والكتابة.

كما يتطلب هذا التقليد مجهوداً مزدوجاً لتحليل الطفل لعناصر اللفظ المكتوب، ثم نسخ الصور العقلية لكل عنصر من عناصر اللفظ المكتوب، مع الحفاظ على ترتيب وضع كل عنصر منها.

ويعتبر نقل صور حروف الكلمة المكتوبة بداية مرحلة التصور عند طفل الحضانة. ولمساعدة الطفل على اجتياز مرحلة نسخ عناصر الكلمات المكتوبة، تقوم المعلمات بابتكار تمرينات تربوية هادفة، وعلى سبيل المثال لا الحصر:

١ ـ إعداد بطاقات من الكرتون، ينسخ على كل منها حرف من حروف الكلمة المكتوبة، التى يقوم الطفل بتعرّفها وترتيبها، وفق عناصر النموذج المكتوب أمامه.

ولبعد المسافة التى تفصل بين الطفل والنموذج المكتوب، يقتضى الأمر من الطفل بذل مجهود مزدوج، لنقل بصره من نموذج اللفظ المكتوب إلى البطاقات التى تتضمن الحروف المكتوبة، التى ينبغى عليه تعرفها وترتيبها على غرار النموذج.

٢ـ تدريب الطفل على نقل البطاقات، التى تحمل كل منها حرفاً منسوخاً لمطابقته بالحرف الأصلى، الذى يتكون منه نموذج اللفظ المكتوب أمامه على السبورة أو على البطاقة.

٣ـ تدريب الطفل على نسخ شكل الحرف المطلوب بتحريك يده فى الفضاء، أو بتشكيله بقطعة صلصال قبل نسخه على الورق، وبذلك تكون حركة اليد فى الفضاء أو الشكل المجسم همزة الوصل، بين الكلمة المرئية والشكل المنسوخ بالقلم.

مما تقدم .. يتضح لنا أن التمثيل الحركى فى الفضاء لحروف النموذج المكتوب أمام الطفل يعتبر خطوة من خطوات التصور وتحديد الاتجاه السليم فى كتابة الحروف، باستخدام عضو من أعضاء جسم الطفل (اليد والأصابع). ويتم بسهولة نسخ الطفل لنموذج معين لكلمة يراها من قريب أو بعيد فيما بين الخامسة والسادسة من عمره، ويساعد هذا النسخ فى تعلمه القراءة أيضاً.

كما يتضح مما تقدم أيضاً أن الطرق الفنية لتعلم الطفل مبادئ القراءة والكتابة فى الحضانة قد شملت:

أ ـ الطريقة الكلية التى تستخدم جملاً وكلمات ذات معنى.

ب ـ الطريقة التركيبية التى تسمح بتحليل الجمل أو الكلمات إلى حروف تدرس كوحدة؛ لمعرفة أشكالها والاتجاه الذى تكتب فيه.

جـ ـ الطريقة الحركية التى تتطلب من الطفل تشكيل حروف الكلمة فى الفضاء مستخدماً ذراعه، قبل أن يتدرب على كتابتها بيده مستخدماً القلم.

وتؤكد الملاحظة المنظمة للأطفال فيما بين الخامسة والسادسة، أهمية العمر العقلى للطفل كعامل مؤثر فى تعلمه الكتابة، كما تؤكد أيضاً مستوى نضوج الطفل

الحركى، بالإضافة إلى نضوج مستوى تصوره للفضاء الذى يحيط به، بمعنى أن إرغام الطفل على تعلم الكتابة قبل سن الخامسة من شأنه تكليفه بعمل صعب يتطلب مستوىً معيناً من النضج العقلى والجسمى، لم يصل الطفل إليه بعد بحكم سنه المبكر.

ولهذا ينصح علماء النفس والتربية بجعل فترة ما قبل الخامسة من العمر فترة لتدريب الأطفال على تعلم مبادئ القراءة والكتابة، عن طريق تدريبات نوعية، تناسب تطور نموهم الحركى والعقلى.

المتطلبات الأساسية لتعلم الكتابة للطفل

توجد متطلبات أساسية لابد من توافرها لتعلم الطفل الكتابة لتناسب التدريبات النوعية فى البرامج المعدة لتعلمه الكتابة فى الحضانة ورياض الأطفال، مع الاستعدادات المختلفة التى يتطلبها هذا التعلم، وهى:

أولاً: عوامل عامة ترتبط بشخصية الطفل وبمدى نضجه الوجدانى، وقدرته على تركيز انتباهه ومستوى نضجه وعقله.

ثانياً: عوامل تقدم الطفل فى الكتابة، وترتبط بالاتجاه السائد لدى الطفل فى استخدامه يده اليسرى أو اليمنى، كما ترتبط بمستوى نضجه الحركى وقدرته على ضبط حركاته، وبمدى تصوره بالفضاء الذى يحيط به.

أولاً: العوامل العامة المرتبطة بالكتابة:

إن للكتابة وظيفة سيكولوجية تنشأ نتيجة تكامل العوامل البيولوجية للطفل والعوامل الاجتماعية، التى تتميز بها البيئة التى يعيش فيها، كما نادى فالون Wallon ١٩٥٢، وبما أن الطفل الوليد يولد وجهازه العصبى غير متكامل، ولكنه يتطور شيئاً فشيئاً بفضل عاملى النمو والتربية، فنجد أن الطفل حتى الثانية من عمره تتسم حركاته التخطيطية بالآلية، فهى مجرد حركات عقلية، عرضية، اتفاقية، لا يستطيع التحكم فيها، غير مفيدة، تخطيطات غير مقصودة.

كما أن الطفل لا يظهر اهتمامه بتخطيطاته إلا بعد تجاوزه الثانية والنصف من عمره؛ حيث يتبدى إعجابه بها أو استياؤه فيها مع عجزه عن إصلاحها ولكنه

يكررها. وفى سن الثالثة من عمره ، تبدأ حركاته فى التطابق مع الأهداف، التى يريد تحقيقها، وتكون تخطيطاته المقصودة مركز انتباهه.

ثم تلى تلك المرحلة مرحلة مهمة من حياة الطفل عند اكتسابه قدرات جديدة عند المشى والتعبير عن ذاته، فتتسم هذه الفترة بتخطيطات تقليدية، يقلد فيها حركات الرسام البالغ، ثم تتبعها مرحلة متتالية تستمر حتى نهاية مرحلة الطفولة المبكرة، تتميز بالتخطيطات المقيدة، وفيها يحاول الطفل أن ينسخ أجزاء معينة لشكل معين.

وتعتبر تخطيطات الأطفال ورسومهم مرآة صافية، تعكس مشاعرهم وإحساساتهم نحو ذواتهم والآخرين.

وعند استخدام الأطفال حروف الكتابة، نجد أن خطوطهم تتباين بحيث لا يشبه خط أحدهم خط الآخر؛ لأن آليات الكتابة من طريقة مسك الأداة وتشكيل الحروف تتأثر إلى حد ما بشخصية الفرد والفروق الفردية بين الأفراد، وتفاوت البيئات الأسرية واستعدادات الأطفال أنفسهم.

ثانيا: عوامل تقدم الطفل فى تعلم الكتابة:

إن تعلم الطفل الكتابة ودرجة تقدمه فيها يرتبط أساساً بعدة عوامل متشابكة، منها: استخدامه ليده اليمنى أو اليسرى، وكذلك مستوى نضجه الحركى، ومدى تصوره للمكان الذى يحيط به.

استخدام الطفل ليديه وعلاقته بتعلم الكتابة

تشير الدراسات النفسية التى أجريت فى هذا المجال إلى أنه كلما كان استخدام الطفل لكلتا يديه متجانساً، كانت الظروف مواتية لتعلم الطفل الكتابة. وقد بينت أبحاث (جونز) أن استخدام الطفل ليده اليمنى فى مرحلة ما قبل المدرسة يتزايد بالتدريج مع نمو الطفل، ولكنه لا يهمل أهمية تدخل عامل التعلم أو عامل الوراثة فى تفضيل الطفل استخدام إحدى يديه على الأخرى.

على حين يرى (بلاو) أن بعض الأطفال يلجأون إلى استخدام اليد اليسرى

أحياناً؛ كوسيلة لتسجيل مقاومتهم للضوابط الاجتماعية اليدوية والانفعالية، ولكن رغم ذلك يمكن تدريب الطفل على استخدام يده اليمنى.

ويرى علماء النفس بأنه يجب عدم التسرع فى الحكم على استخدام إحدى اليدين وإهمال الأخرى، ولكن يمكن الحكم فى ذلك فى السنة الأخيرة من مرحلة الحضانة، على أن يتركوا للطفل حرية تفضيل استخدام إحدى اليدين.

النضج الحركى للطفل وأثره على تعليم الطفل الكتابة:

تعتبر قدرة الطفل على التحكم فى أطرافه والسيطرة على عضلاته للقيام بحركات هادفة، من الركائز الأساسية فى تعلم الطفل مبادئ الكتابة وتقدمه فيها، بالإضافة إلى التوافق الحركى والتحكم فى العضلات الدقيقة الصغيرة وفى اليد والأصابع، وبذلك يعمل على اكتساب الطفل الآليات المطلوبة لإعداده لتعلم الكتابة.

وتعتبر التمرينات البدنية للأطفال من العوامل التى تساعد على اكتسابهم التوازن المطلوب. كما أن الترابط الحركى يدعم اكتسابهم للمهارات المختلفة الخاصة بالكتابة، واكتساب مهارات خاصة فى مسكه للأداة التى يستخدمها فى الكتابة، مثل: خفة حركة يده، وانسيابها على الورق، مع مرونة أصابعه فى تشكيل حروف الكتاب.

الكتابة الإبداعية عند الأطفال

تعتبر الكتابة وسيلة مهمة من وسائل الاتصال، والتى بواسطتها يستطيع الفرد التعبير عن أفكاره والاطلاع على أفكار غيره.

والكتابة عنصر أساسى من عناصر الثقافة، كما أنها عامل مهم فى التعليم. ويرى الباحثون التربويون أننا يجب ألا نتعجل فى تعليمَ الأطفال مبادئ الكتابة؛ خاصة عند التحاقهم برياض الأطفال، إلا بعد بلوغ الطفل درجة من النضج العقلى والقدرة على التفكير السليم والتعبير الصحيح، ودرجة من النضج الجسمى العصبى.

ويرى علماء التربية الحديثة الاكتفاء بعرض نماذج مكتوبة بخط واضح وصور مختلفة، مكتوب تحتها أسماء ما فيها على الأطفال؛ لكى يثبت فى أذهانهم أشكال حروفها ويتعودوا نطقها نطقاً سليماً قبل كتابتها.

أهداف الكتابة الإبداعية عند الأطفال

١ـ تدريب الأطفال على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً، وتثبيت صورها وأشكالها فى أذهانهم.

٢ـ تدريب الأطفال على سماع الأصوات وتمييزها، وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة المخارج، مما يكسبهم القدرة على كتابتها بسرعة معقولة.

٣ـ تزيد حساسيتهم المعرفية من خلال إكسابهم معارف ومعلومات جديدة.

٤ـ إثراء المعجم اللغوى للأطفال.

٥ـ إجادة الخط.

ويمكننا فى رياض الأطفال التمهيد والتهيئة لتعلم القراءة والكتابة والعناية والاهتمام بذلك جيداً، والتركيز على أهمية تعلم القراءة والكتابة فى الروضة، وذلك من خلال:

١ـ تدريب الأطفال على معرفة الأشياء وتسميتها من صورها أو نموذجها.

٢ـ تدريب الأطفال على دقة الملاحظة وإدراك العلاقات بين الأشياء والتشابهات والاختلافات.

٣ـ تدريب وتنمية حواس الأطفال التى يستخدمونها فى الكتابة.

٤ـ تنمية القدرات العقلية عند الأطفال والانتباه والمقارنة بالحكم على الأشياء.

٥ـ ربط الكتابة بالقراءة لأن إتقان الكتابة يعنى إجادة القراءة، وإجادة القراءة تؤدى إلى الإبداع فى الكتابة.

٦ـ تحقيق الوظيفة الأساسية للغة وهى الفهم.

٧ـ تعويد الأطفال النظام والترتيب والنظافة وتحمل المسئولية والمثابرة.

٨ـ معرفة الألفاظ التى يتحدث بها الأطفال، واستخدامها فى تعليم الأطفال الكتابة بعد مرحلة التهيئة.

٩ـ تنمية مواهب وأذواق الأطفال.

أسس الكتابة الإبداعية

يقصد بالكتابة الإبداعية قيام الأطفال بالتعبير عن أحاسيسهم وانطباعاتهم عما رأوه أو ما سمعوه أو اتصلوا به؛ تعبيراً نابعاً عن الوجدان.

وبما أن طفل الروضة يكون غير قادر على التعبير عن أحاسيسه وعواطفه ومشاعره تعبيراً كتابياً؛ لعدم قدرته على الكتابة فى هذه المرحلة.. فإنه يلجأ إلى التعبير الشفوى للتعبير عن هذه الأحاسيس والمشاعر والعواطف؛ مما يساعد على دعم شخصياتهم وتكاملها.

و الأسس التى تبنى عليها الكتابة الإبداعية، هى:

١. **رواية الكلمة**: وهى تتم عن طريق العين؛ حيث إن العين ترى الكلمات وتلاحظ حروفها مرتبة، وترسم صورتها صحيحة فى الذهن، حيث يسهل استرجاعها فيما يراد كتابتها.

٢. **الاستماع إلى الكلمة**: وهى تتم عن طريق الأذن، من خلال سماع الأصوات وتمييزها وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة المخارج.

٣. **المهارة اليدوية على كتابة الكلمة**: وهى تتم عن طريق اليد. وفى ذلك يزداد الاهتمام بالتدريب اليدوى على الكتابة؛ لكى يعتاد الطفل الحركات العقلية الخاصة بالكتابة، بما يسهم فى ازدياد وسرعة الكتابة بخط واضح بسيط ومنسق.

تنمية مهارات التهيئة للكتابة

إن التهيئة للكتابة عند طفل ما قبل المدرسة تستلزم تنمية مجموعة من المهارات التى يمكن تنميتها من خلال برنامج المعلمة داخل الروضة، وتلك المهارات هى:

١ـ مهارات التمييز البصرى.

٢ـ التحكم فى حركة الذراع.

٣ـ التحكم الجيد فى حركة اليد والأصابع.

٤ـ تعويد الإمساك بالقلم.

التلوين — التوصيل — التنقيط

٥ـ تكرار الخطوط فى رسم الأطفال المستقيمة والمتعرجة والمنكسرة والملتفة.

ولتنمية تلك المهارات، يجب أن توفر المعلمة داخل حجرة النشاط مواد الكتابة، التى سوف يستخدمها الأطفال أثناء تهيئتهم للكتابة.. تلك المواد تستخدم بالتدريج على النحو التالى:

- الصلصال لتشكيل الحروف والكلمات.
- أقلام عريضة ملونة وورق من الحجم الكبير.
- فرش للتلوين.
- مجموعات من عيدان الكبريت.
- نماذج حروف أو كلمات على بطاقات.
- الطباشير بأنواعه.
- أقلام رصاص ناعمة طرية (HB).
- ألوان خشبية وسبورات.
- الطباشير بأنواعه.
- أقلام رسم زيتية، شمعية، خشبية.
- حوض الرمل.

على أن تتوافر فيها الشروط التالية:

- أن تكون أعدادها مناسبة لعدد أطفال الصف.
- لا تشكل خطورة فى استخدامها.
- تستخدم بإشراف المعلمة وفى أنشطة هادفة.
- قليلة التكاليف.

طرق تنمية مهارات الكتابة:

١. الطريقة التحليلية:

يعد (دكرولى) هو رائد هذه الطريقة، والتى تهتم بالجملة والكلمة فالمقطع

فالحرف. وتقوم على أساس ربط الكلمات المكتوبة بالأشياء نفسها والحقائق، التي تدل عليها؛ حتى يتمكن الطفل من فهم ما يقرأ، وفي هذه الطريقة تقوم المعلمة بوضع أشياء محسوسة أمام الطفل، وتحدثه عنها في جمل مفيدة، ثم تحلل كل جملة إلى كلماتها، وبذلك يدرك الطفل تلك المفردات، ويستطيع بنفسه تحليلها إلى حروفها وأصواتها لمساعدة المعلمة. وهذه الطريقة تسير من المحسوس المدرك إلى المعنوي المجرد؛ لأنها تعلم الطفل كتابة الجملة كاملة بعد تعلم قراءتها، ثم يتعلم قراءة الكلمة بعد أن يتعلم قراءتها، ثم يتعلم كتابة الحرف بعد أن يتعلم لفظه والنطق به.

ويمكن للمعلمة أن تقوم باستخدام تلك الطريقة مع الأطفال داخل الروضة، من خلال الأنشطة التالية، والتي يقوم الطفل فيها بـ:

- كتابة الكلمات على حوض الرمل.
- تشكيل الحروف والكلمات بالصلصال والمعجون.
- أن يكتب المعلم جملاً بها كلمات ناقصة الحروف، ويطلب من الأطفال تكملتها.
- أن يكتب المعلم جملاً ناقصة، ويكلف الأطفال باستكمال كتابة كلمات من عندهم، والتي يكمل بها المعنى.

٢.الطريقة التركيبية:

رائدة هذه الطريقة هي منتسوري، وفي هذه الطريقة تقوم المعلمة بكتابة أسماء الأشخاص والأشياء المألوفة على الورق بحروف كبيرة واضحة، ثم تعرضها عليها وتسألهم عن أصوات حروفها، فينطقها الأطفال ببطء ثم بسرعة فتتصل أصوات الحروف ببعضها تدريجياً، وتصبح كلمات يدركها الأطفال من حيث المضمون والمعنى، وبالتالي يتبع الطريقة نفسها حتى يقرأ قراءة الجمل.

وتعتبر الوسائل التعليمية وسائط تربوية، يستعان بها في عملية التعلم عند تهيئة الطفل للكتابة لما تقدمه من إثارة وتشويق، والتي تهدف إدراك الطفل للمثيرات من حوله ولما لها من فوائد متعددة، نذكر منها:

- إثارة ميل الطفل إلى التعلم.

- مساعدة الطفل على اكتساب المعلومات بسهولة ويسر.

- تساعد على سرعة فهم الموضوعات.

- تعمل على احتفاظ الطفل بالخبرات المتعلمة لفترة أطول.

- تعمل على تجديد النشاط وتشويق الأطفال إلى الدرس.

- تراعى الفروق الفردية.

- تساعد على عرض الموضوعات وتفسيرها بطرق مختلفة متعددة (إسراع البطئ - إبطاء السريع - تقريب البعيد - تكبير الدقيق - تصغير الكبير).

ونجد من أنواع هذه الوسائل أنواعا مختلفة، منها وسائل سمعية وبصرية ووسائل إيضاح. كما نجد من الوسائل الحسية النماذج المجسمة والرسوم البيانية والمصورات والرسومات والألواح الموضوعية والسبورات وغيرها.

ومن أهداف مرحلة التهيئة:

١- إنماء قدرات الأطفال على معرفة الأصوات ومحاكاتها وإدراك الفروق بينها.

٢- إتقان الأطفال للغة الشفهية وتدريبهم على التمييز بين الأضداد من المفرادات، مثل: طويل، قصير، أبيض، أسود.

٣- تدريب الأطفال على معرفة الأشياء بمسمياتها.

٤- تدريب حواس الأطفال وأعضائهم التى يستخدمونها فى القراءة والكتابة.

بعض التدريبات العملية لإعداد الطفل لتعلم الكتابة

يعتبر نقل صور حروف الكلمة المكتوبة بداية مرحلة التصور عند طفل الحضانة، ولمساعدة الطفل على اجتياز مرحلة نسخ عناصر الكلمات المكتوبة، تقوم المعلمات بابتكار تمرينات تربوية هادفة، وعلى سبيل المثال لا الحصر فى تعلم الأطفال الكتابة:

١- إعداد بطاقات من الكرتون، ينسخ على كل منها حرف من حروف الكلمات المكتوبة التى يقوم الطفل بتعرفها، وترتيبها وفق عناصر النموذج المكتوب أمامه.

ولبعد المسافة التى تفصل بين الطفل والنموذج المكتوب، يقتضى الأمر من الطفل بذل مجهـود مزدوج، لنقل بصره من نموذج اللفظ المكتـوب إلى البطاقات، التى تتضمن الحروف المكتوبة التى عليها تعرفها وترتيبها على غرار النموذج.

٢ـ تدريب الطفل على نقل البطاقـات، التى تحمل كل منهـا حرفاً منسـوخاً لمطابقـته بالحرف الأصلى، الذى يتكون منه نمـوذج اللفظ المكتوب أمامه على السـبورة أو على البطاقة.

٣ـ تدريب الطفل عـلى نسخ شكل الحـرف المطلوب بتـحـريك يده فى الفـضـاء أو بتشكيله بقطعـة صلصال، قبل نسـخه على الورق، وبذلك تكون حركـة اليد فى الفـضاء أو الشـكل المجسم همـزة الوصل بين الكلـمة المرئيـة والشكل المنسـوخ بالقلم.

مما تقدم.. يتضح لنا أن التمثيل الحركى فى الفضاء لحروف النموذج المكتوب أمام الطفل يعـتـبـر خطوة من خطوات التـصـور، وتحـديد الاتجـاه السليم فى كـتـابة الحروف، باستخدام عضو من أعضاء جسم الطفل (اليد والأصابع).

ويتم بسهـولة نسخ الطفل لنموذج معين لكلمة، يـراها من قريب أو بعيد، فـيما بين الخامسة والسادسة من عمره، ويساعد هذا النسخ فى تعلم القراءة أيضاً.

التدريبات الحسية واللغوية للأطفال فى التهيئة لتعلم الكتابة.

يجمع عـلماء النفس على أن التـدريبات الحسـية، والتـدريبات اللغويـة للأطفال كالمحادثة مثلاً تسبق بالضرورة إعداد الطفل لتعلم الكتابة.

ودراسـة الأشكال (المسـتـقـيـم ـ المثلث ـ المسـتطيل ـ الدائرة ـ الأشـكال المغلقـة والمفتوحة والمقوسة والمقعرة) ، ودراسة الحجوم (كـبير ـ غير متوسط ـ قصير ـ رفيع ـ سميك ـ أكبـر من ـ أصغـر من ـ أقصـر من)، ودراسة الاتجـاهات (يمين ـ شـمال ـ مائل)، ودراسة الأوضاع (فوق ـ تحت ـ بجانب ـ بين ـ أمام ـ خلف ـ داخل ـ خارج ـ فى الوسط) تعـتبـر فى جملتـها من الدعـائم؛ إذ إن الطفل لن يسـتطيع استـيعـاب توجيـهات المعلمة لملاحظة التـخطيطات المختلفة، وفـهم إرشاداتها إذا كانت مـعانى .

المفردات اللغوية الأساسية فى هذه التوجيهات (اكتب فوق السر، اكتب على اليمين) غائبة عن فهمه؛ بحيث لا يستطيع أن يتمثلها فى دنيا الواقع.

وعند تهيئة التمرينات المناسبة لهذا التعلم، ينبغى على المعلمة أن تراعى: خصائص النمو الإدراكى للطفل، بالإضافة إلى توفير الظروف المواتية لتعلمه؛ بمعنى أن عليها:

أ ـ مراعاة أن مراحل تطور إحساسات الطفل من مدركات حسية إلى صور، ثم رموز، إلى مدركات كلية تمر بعمليات عقلية ومعرفية متنوعة، تختلف فيما بينها من حيث النشاط الذهنى الذى تتطلبه كل منها، كما تختلف أيضا فى محتويات الشعور بما تتضمن من صور ومعان.

ب ـ مراعاة أن إدراك الطفل للخصائص الهندسية للأشياء يتوقف على ارتباط اللمس بحركات الجسم، وما يصاحبها من إحساسات لمسية وعضلية، بالإضافة إلى الشروط الخاصة بالمراكز اللحائية، التى لم يتوصل العلم بعد إلى تحديدها تماماً.

مناشط الإعداد العقلى لتعلم الطفل مبادىء الكتابة:

إن الإعداد العقلى لتعلم الطفل مبادئ الكتابة يقتضى من المعلمة تنظيم مناشط جسمية ويدوية، تتدرج بالطفل من المحسوس إلى المجرد.

وعلى سبيل المثال لا الحصر، نقدم نماذج لهذه المناشط:

ـ تتفق المعلمة مع أطفالها على الاشتراك فى لعبة القطار، على أن تحدد لهم محطة القيام، ولتكن (باب كانتين الدار)، ومحطة الوصول ولتكن (باب المطعم)، وعلى كل طفل يقوم بالتمرين اتباع خط سير محدد للقيام والعودة، ذاكراً الأشياء التى يراها فى المحطات التى يمر بها، والمحددة له مسبقاً.

ويمكن فى هذه الحالة أن يحدد الأطفال خط سيرهم بقوالب من الطوب، أو بقطع من الحبل أو الدوبارة أو بأسهم من الورق، أو الزلط تطرح على الأرض.

وفى مرحلة تالية تطلب المعلمة من أطفالها رسم خط سيرهم بطرف العصاة على أرض الفناء، أو بوضع قليل من الجير أو الرمل عليها.

وعند عودتهم إلى الفصل، تحدد المعلمة مكان قيام القطار، ومكان وصوله على منضدة مغطاة بالدقيق أو الرمل الموجودة على المنضدة.

وفى المرحلة الثالثة، تشترك المعلمة وأطفالها فى تدريبات لغوية، تحكى تطور النشاطات التى قاموا بها، وبذلك يدرك الأطفال تتابعها وتعاقبها بالنسبة لبعضها.

وهكذا تساعدهم على تكوين صور ذهنية (حسن قام من باب الكانتين ومر أمام شجرة البرتقال، ثم مر خلف المقعد، ثم بجوار سلة المهملات، وأخيرا وصل إلى باب المطعم).

يقوم الأطفال تباعاً برسم خط بيانى على سورة الفصل، يحدد خط سيرهم من باب الكانتين حتى باب المطعم، ويرمز هذا التخطيط البيانى إلى جملة مفيدة، يستطيع أى طفل مدرب من المجموعة قراءتها، وتنفيذ ما جاء بها، وفى مرحلة تعلم الطفل القراءة يتيح له هذا التدريب السابق استبدال الرسوم البيانية بالكلمات المكتوبة؛ فيتتبع الطفل الكلمات التى تكون الجملة المكتوبة حتى يفهم معناها.

وتكامل هذا الإعداد العقلى للطفل يتطلب تطبيق تمرينات على الورق (لون بالأحمر الأشياء الموضوعية، فوق أو تحت المنضدة الموجودة بالصور التى أمامك)، وذلك:

أ ـ تبعاً لنموذج تنفذه المعلمة أمام الأطفال أولاً.

ب ـ ثم تبعاً لنموذج تعرضه عليهم برهة من الوقت، ثم تسحبه من أمامهم عند التطبيق؛ لتكوين صور ذهنية لديهم ولتنمية التذكر عند الأطفال.

جـ ـ وأخيرا الاكتفاء بإعطائهم إرشادات فقط قبل التنفيذ.

د ـ بالإضافة إلى هذا النمط من التمرينات، يمكن أيضاً اشتراك الأطفال فى ألعاب تتطلب تركيز انتباههم، كأن يخرج طفل من الفصل، ويغير آخر مكانه الذى اعتاد الجلوس فيه وسط المجموعة، ويستبدله بمكان اعتاد الجلوس فيه وسط للمجموعة،

ويستبدله بمكان آخر، وعندما يعود الطفل الأول إلى الفصل، تطلب منه المعلمة اكتشاف التغيير الذى طرأ على الفصل أثناء غيابه، والحق أن هذه التمرينات لايمكن الاستغناء عنها فى السنتين الأوليين من الحضانة ورياض الأطفال.

بعض التدريبات الحركية لإكساب الجسم التوازن والترابط الحركى المطلوب لتهيئة الطفل للكتابة:

١ـ ترسم المعلمة دائرة فى فناء الدار، وتطلب من أحد الأطفال أن يسير على خط الدائرة حاملاً ملعقة بها بيضة، فإذا اختل توازنه ووقعت منه البيضة، ترك مكانه لغيره من الأطفال.

٢ـ تطلب من أحد الأطفال وضع كتاب على رأسه، ومتابعة السير به على خط منحنى رسمته له مسبقا.

٣ـ تطلب تكوين دائرة، وتدريبهم على تداول أشياء مختلفة فيما بينهم: كرة، لعبة، مضرب، أو أدوات ذات أوزان وأحجام مختلفة.

٤ـ تطلب منهم تنظيم برج عالٍ من المكعبات الموجودة لديهم.

وبالإضافة إلى الألعاب الخاصة بالتوافق الحركى للجسم، يتطلب تعلم الطفل الكتابة، اكتساب مهارات خاصة فى مسكه الإدارة التى يستخدمها فى الكتابة، مثل: خفة حركة يده، وانسيابها على الورق، مع مرونة أصابعه فى تشكيل حروف الكتابة، ولهذا ينبغى على المعلمة أن تميز بين نوعين من الآليات الحركية اليدوية الخاصة بتعلم الطفل الكتابة، وهما:

أ ـ آليات خاصة باستخدام أدوات الكتابة والرسم.

ب ـ آليات خاصة بتشكيل حروف الكتابة.

أ. الآليات الخاصة باستخدام أدوات الكتابة:

ترتبط هذه الآليات إلى حد كبير بنوعية الأداة المستخدمة فى الكتابة، وبطريقة مسك الطفل للأداة المستعملة، بالإضافة إلى المساحة المخصصة للكتابة، إذ أن المجهود الذى يبذله الطفل فى الكتابة يتأثر بنوعية الأداة المستخدمة.

فالطباشير أو القلم يتطلب كل منهـا الضغط عليه للكتـابة، أما الفرشاة فتتطلب عمليتين: الضغط علـيها ثم سحبها، بينمـا لا تتطلب الكتابة بالسن المعدنى لا تتطلب غير الضغط فقط، وبذلك تكون الفرشاة أكثر الأدوات صعوبة فى استخدامها لإعداد الطفل لتعلم الكتـابة، وهذا يخالـف الرأى السائد حـاليـاً فى دور الحضـانة ورياض الأطفال.

وترتبط الآليـات الخاصة بـاستخـدام أدوات الكتابة بطريقـة مسك أصـابع الطفل الثلاثة للعلم أو الـفرشاة (الإبهام والسبابة والوسطى) للضـغط عليه وتحريكه، كـما ترتبط إلى حد كـبيـر بشخصـية الطفل، على الرغم من اسـتخدامنا جـميعـا لحروف الكتابة المتعـارف عليها، بينما نجد أن الخطوط غـير متشابهـة، بل تختلف من فرد إلى آخر لأسباب عديدة، لم يتمكن العلم بعد من الكشف عن جميعها.

ولكن من المؤكد أن هذه الآليات تنمو أثناء التدريب الشـخصى للطفل، متبعة فى ذلك نمطاً فردياً يتأثر بسمات الطفل الشخصية وطبـيعته، ثم تثبت بحيث لا يمكن فيما بعد إدخال أى تغيير عليها بغير منها.

ولهذا تحاول المعلمة التقليل من تشنج يد الطفل على القلم أو الفرشاة أثناء الرسم أو أثناء تدريبه على مبادئ الكـتابة بتمرينات متنوعة تعده لاكـتساب المهارة المطلوبة، منها:

١ـ غمس يد الطفل فى الماء وفردها ونثر المياه منها بالتحريك المستمر لبضعة ثوان.

٢ـ التقاط حـبات الرمال بين (الإبهام والسبـابة)، أو بين (الإبهام والوسطى)، أو بين (الإبهام والوسطى والسـبابة)؛ لوضعهـا فى كيس من القماش لعـمل وسادة من الرمل.

٣ـ تقطيع ورق الجرائد (سبابة وإبهام) لحشو دمية من القماش.

٤ـ تثبيت مشابك الغسيل على الملابس المنشورة على الحبل.

٥ـ تدريب الطفل على اضغط بأصابعه على المنضدة، وكأنه يلعب على البيانو.

٦ـ لف قطعة من الصلصال بأطراف الأصابع لتشكيلها.

وهذه التمرينات فى جملتها تكسب العضلات الدقيقة لأصابع يد الطفل المرونة المطلوبة للكتابة.

ب. الآليات الخاصة بتشكيل حروف الكتابة

ولمساعدة الطفل على اكتساب الآليات المطلوبة للكتابة، ينبغى تحليل الحركات المتباينة التى تسهم فيها، والعمل على تنميتها عن طريق تمرينات نوعية هادفة، تعده بطريقة غير مباشرة للكتابة، وقد ثبت بالبحث أن تلك العملية تحوى الخطوات الآتية:

- تعلم نقل الحروف.
- تعلم دقة التقليد فى تشكيل الحروف.
- اتساق الحروف والكلمات بعضها مع البعض الآخر.
- مراعاة توافق المساحات ومراعاة حجم الحروف.
- مراعاة الكتابة على السطور المحددة.

ولهذا يراعى عند اختبار التدريبات النوعية سن الأطفال وإمكانياتهم الفردية.

تدريبات تساعد على تحرر حركات اليد اليمنى عن اليسرى:

- التدريب على قفل اليد ثم فتحها عدة مرات متتالية.
- التدريب على قفل وفتح اليد اليمنى ثم اليسرى بالتناوب.
- التدريب على قفل اليد اليمنى بينما تفتح اليد اليسرى.

تدريبات تساعد على تحرر حركات الاصابع عن بعضها:

تطلب المعلمة من الأطفال تطبيق التمرين التالى باليمنى ثم اليسرى، ثم بهما معا:

- ثنى الأصابع حتى تأخذ وضع مخالب القطة، وهى تنقض على فريستها.
- لف المنديل والضغط عليه بشدة فى راحة اليد.
- قفل قبضة اليد مع إخفاء الإبهام داخلها.
- قفل قبضة اليد مع إظهار الإبهام منها فقط.
- وضع الأصابع على المنضدة، ثم رفع كل منها على التوالى.

- التظاهر بالعزف على البيانو بتحريك الأصابع على التوالى.

والجدير بالذكر أن جميع المناشط اليدوية، دون استثناء، تعتبر إعداداً لتعلم الكتابة وخاصة مناشط القص، واللصق، والتلوين، والرسم، وتشكيل الصلصال، وهى تكسب الطفل المرونة، والدقة، وخفة الحركة، بالإضافة إلى أنها تنمى تذوق الطفل الجمالى.

وتعتبر التربية الإيقاعية خير عون فى إعداد الطفل لتعلم الكتابة، وينصح بعض رجال التربية باستخدام بعض الأنغام الموسيقية فى التدريبات البدنية، كما يمكن استخدامها فى إثارة الطفل ؛ لإجراء تخطيطات يدوية متنوعة على نغماتها.

بالإضافة إلى ذلك، ينبغى عناية المعلمة بالمساحة المخصصة لرسم الطفل أو كتابته فتكون المساحة صغيرة لتلوين الطفل بالقلم، وكبيرة عند تلوينه بالفرشاة، ذلك لأن التخطيطات بالأقلام على مساحات صغيرة تيسر سيطرة الطفل على حركته، بينما الفرشاة تتيح له جرأة الحركة على مساحات كبيرة نوعاً ما.

ومن الملاحظ عامة أن وضع يد الطفل أثناء كتابته من (سن خمس سنوات حتى ثمانية) يكون مائلاً فوق السطر المخصص لكتابته، بينما يكون وضع يد البالغ عند الكتابة تحت السطر، ولهذا ينبغى عدم إعطاء الطفل المبتدئ ورقاً مسطراً عند الكتابة، لأن السطور تقيد حركة يده. ويفضل ترك خطه يتأرجح حتى يكتسب تلقائيا الاتزان المطلوب.

بعض التدريبات العملية لإعداد الطفل للقراءة والكتابة

.أنشطة الكلمات المترادفة: وهى إعطاء الطفل مجموعة من الكلمات المتفرقة أو الموضوعية فى جمل مفيدة تامة سليمة التركيب، ثم يطلب من الطفل الإتيان بما يماثلها أو يشابهها فى المعنى. ومن الممكن أن يكون هذا النشاط لأطفال المستوى الثالث من ٥ : ٦ سنوات.

.أنشطة الكلمات ذات المقاطع المتشابهة فى أصواتها:

وهى أن تعطى الطفل مجموعة من الكلمات متفرقة، ثم يطلب منه البحث عن

كلمات مشابهة فى الأصوات أو الأشكال أو عدد الحروف مثل (ليل ـ نيل، موز ـ جوز ـ لوز، صلصال ـ خلخال ـ يخله، نخْله، نملة..).

يمكن أداء هذا النشاط لأطفال المستوى الثانى والثالث (٤ ـ ٥)، (٥ ـ ٦) سنوات.

.أنشطة الكلمات التى تبدأ بحرف واحد:

يعطى الطفل مجموعة من الكلمات مختلفة فى أصواتها أو حروفها، ثم يطلب منه أن يأتى بكلمات مماثلة لها من حيث بداياتها (الحرف الأول) مثل (جرس ـ جبل، فول ـ فرح ـ سخلة ـ نخلة) يمكن أن يطلب منه ذكر أسماء تبدأ بحرف (ميم).

يمكن أن يطلب منه ذكر طعام يبدأ بحرف (ميم).

يمكن أن يطلب منه ذكر مكان يبدأ بحرف (ميم) على سبيل المثال.

يمكن أن يطلب منه ذكر لعبة تبدأ بحرف (ميم).

.أنشطة الكلمات التى تنتهى بقافية واحدة

يعطى الطفل مجموعة من الكلمات المنتهية بحرف واحد، ثم يطلب منه أن يأتى بكلمات مماثلة من حيث نهايتها (الحرف الأخير) مثل (موز ـ لوز ـ جوز ـ بارد ـ جامد، كأس ـ رأس..).

ويمكن أن يطلب منه ذكر أسماء تنتهى بحرف (دال).

ويمكن أن يطلب منه ذكر طعام ينتهى بحرف (دال).

ويمكن أن يطلب منه ذكر مكان ينتهى بحرف (دال).

ويمكن أن يطلب منه ذكر لعبة تنتهى بحرف (دال).

وذلك على سبيل المثال.

وهذه الأنشطة يمكن أن تقدم للأطفال فى المستويين الثانى والثالث (٤ ـ ٥)، (٥ ـ ٦) سنوات.

.أنشطة الكلمات التى يوجد بينها حرف مشترك فى وسط الكلمة:

يعطى الطفل مجموعة من الكلمات، التى تشترك فى حرف واحد فى وسط الكلمة، ثم يطلب منه أن يأتى بكلمات مماثلة مثل (بقرة ـ صقر، نمر ـ نمل).

من هذه الأنشطة السابقة، نجد أنها تساعد على توجيه الطفل على الربط بين أشكال الكلمات؛ لأن هذا الربط يساعد على تثبيت الكلمات فى ذهن الطفل، حيث قال العالم اللغوى (فندريس) (أن الإدراك يميل إلى أن يصل بين الكلمات تبعاً لشكلها الخارجى) فإذا ما اقترنت هذه الكلمات بمدلولاتها (عن طريق الوسيلة المستخدمة فى توضيحها) تضاعفت الفائدة.

هذا بالإضافة إلى أن عملية المقارنة والربط تساعد على توسيع إدراك الطفل وقدراته الخيالية، وتعوده الربط بين الأشياء والمقارنة بينها فى بيئته التى يعيش فيها، ومن ثم يتكيف مع بيئته.

أنشطة الكلمات متحدة الموضوع:

أن يطلب من الطفل الإتيان بمجموعة كلمات مرتبطة بموضوع معين، مثل أن يطلب منه كلمة تتعلق بأنواع الملابس، مثل:

ملابس شتوية ـ ملابس بناتى ـ ملابس نسائية ـ أو ملابس صيفية ـ أو ملابس أولادى ـ أو ملابس رجالى ـ ملابس البحر ـ ملابس اللعب ـ ملابس بوليس ـ ملابس طبيب.. أو موضوعات تتعلق بأنواع المأكولات، مثل:

مأكولات بشر ـ مأكولات طيور ـ مأكولات حيوانات.. أو موضوعات تتعلق بأنواع المواصلات، مثل:

مواصلات برية ـ مواصلات بحرية ـ مواصلات جوية.

أنشطة رسوم وكلمات:

يعطى الطفل مجموعة من الرسومات لأشياء أو أشخاص أو حيوانات أو أماكن مألوفة لدى الطفل، ويطلب منه التعليق عليها أو تداعى أو استدعاء الألفاظ والكلمات أو صيغ وعبارات لغوية، تعبر عن ملامح أو صفات أو حركات أو أوضاع فى هذه الرسوم والصور، أو ذكر ألفاظ ترتبط بها أو بطبيعتها.

أنشطة الكلمات التى لها شكل واحد:

تقدم للطفل لوحة عبارة عن مربعات بداخل كل مربع كلمة، على أن تحتوى

المربعات مجموعة كلمات مختلفة، ويوجد بينها جزء من هذه المربعات به الكلمة نفسها، ويطلب من الطفل أن يتعرف المربعات، التى بها الكلمة نفسها من خلال شكلها.

طرق تعليم الطفل القراءة والكتابة من ٤ـ٦ سنوات:

مهارة القراءة والكتابة من المهارات المركبة، ونحن هنا بصدد تحليل عمليات الكتابة والقراءة إلى عناصرها الأولية لتدريب طفل الروضة عليها، والتى تتمثل فى:

أولاً: إدراك معانى الأشياء ومعانى الصور والرموز.

ثانياً: ممارسة المهارات الأساسية لتعلم القراءة والكتابة، وهى:

١ـ المطابقة بين الصور والرسوم والرموز.

٢ـ التناظر بين الصور والرسوم والرموز.

٣ـ التسلسل بين الصور والرسوم والرموز.

٤ـ تصنيف الصور والرموز فى مجموعات.

٥ـ تحديد الشكل والاتجاه.

٦ـ التتابع والترتيب.

من خلال موضوعات تثير اهتمام الطفل وتثير انتباهه نحو مفهوم، مثل: مفهوم (الحيوانات) مثلاً فيطور سلوكه وإدراكه ومفهومه نحوها بالقدر، الذى يسمح به عمره.

وهذه التدريبات تسير جنباً إلى جنب مع تعامل الطفل مع الأشياء، ومناقشة المعلمة له ليقوم الطفل بالتعبير عما يعرفه فى بيئته الطبيعية وبيئته البشرية، فضلاً عن التعبير عن نشاطه الذاتى.

وأيضاً تنمى هذه التدريبات انتباه الطفل، كما تثرى محصوله اللغوى فضلاً عن أنها تدربه شيئاً فشيئاً على التفكير المنطقى بفضل ممارسته لعمليات التعرف، والتطابق، والتسلسل، والتناظر، والتصنيف، والتتابع، والترتيب، والتى تقوم على إدراك الطفل لعلاقات التشابه والاختلاف والجوار والانفصال.

٢ـ دور الأسرة فى تكوين الاستعداد للتعلم لطفل الروضة

يمر معظم الأطفال الأطفال بصعوبة كبيرة فى بداية دخول الروضة، وقد أشار مارتين هربرت (١٩٨٥) إلى أن هذه الصعوبة تأتى نتيجة لاعتياد الطفل وألفته للمنزل ووجوده المريح بجوار أسرته؛ وبصفة خاصة والدته، بينما عندما يدخل المدرس، يقحم عليه نظام وسلطة فى أيدى غرباء، لا يتوقع أن تكون خبرته معهم سارة ، كما تتعدد المتاعب والضغوط التى لم يخبرها من قبل؛ فعليه أن يلتزم بعدد معين من الساعات داخل الفصل، وأن يكون أكثر هدوءاً وتركيزاً، وعليه أن يستأذن عند قضاء الحاجة، كما يطلب منه ممارسة سلوكيات بمفرده تختلف عما اعتاد عليه فى المنزل. كما يجب عليه أن يتعلم الانسجام مع الآخرين، والذين لا يراعون شعوره باستمرار.

ولذلك نرى أن استجابات الأطفال للحياة المدرسية تختلف باختلاف الخبرات، التى تهيىء الطفل للذهاب إلى المدرسة.

كما تؤثر شخصية الطفل فى عملية الاندماج فى المدرسة، فالطفل المنبسط يجد تحولاً سعيداً لخبرة المدرسة والحياة فيها. وتأتى مصادر التوتر التى تنشأ لدى الأطفال من التعرض لوجوه جديدة وأطفال أكبر حجما وأكبر سنا وأفكارا جديدة ونظما غير مألوفة، ويشير مارتين هربرت إلى أن عدم الاستعداد الجيد لهذه الخبرات يؤدى إلى النفور من المدرسة، والذى يتمثل فى عدم الرغبة فى الذهاب إليها، ويمثل رفض الذهاب إلى المدرسة خوفًا مرضياً منها.

وقد نلاحظ بعض المقاومة من الطفل للمدرسة لعدة أيام أو لمدة أسابيع، وتشير معظم الدراسات إلى أن ذلك يرجع إلى غرابة الأنشطة الجماعية عما اعتاده الطفل فى المنزل، وقد يطلب منه مهارات اجتماعية ليست فى نطاق مستوى نضجه الحالى ـ وتساوره تساؤلات.. هل سينجح فى تكوين علاقات مع زملائه.؟

وتشير ماريان ماريون إلى أن اندماج الطفل فى الحياة المدرسية يتوقف بدرجة

كبيرة على صحته الجيدة، التى تؤثر على نموه الحركى والجسمى، ودرجة ذكائه التى يعرف من خلالها حدود أدائه وقدراته ومهاراته الاجتماعية المتمثلة فى إدراكه لمدى تأثيره على الآخرين.

إن ما يكتسبه الطفل من خبرات قبل الالتحاق بالمدرسة يشكل أساساً لتعليمهم المستقبلى، ويعد خطوة حاسمة للدخول فى عالم التعليم والتعلم.

إن هذه الخطوات الحاسمة تقتضى تدعيماً أكثر من جهة تربوية، فالإعداد لمرحلة الروضة يزود الأطفال بأسس الثقة والأمان للاندماج والتكيف، مع تلك البيئة الجديدة وللحياة فى المجتمع ككل فى المستقبل.

وقد أشارت وات جويس (WATT, J 1987) إلى أن مشاركة الوالدين تعتبر جزءاً أساسياً من بنية التعليم الجيد؛ لأن الآباء هم الذين يقومون بأعباء الاستمرار فى التعليم على المدى الطويل. وكما أن للآباء أدواراً بالنسبة لرعاية أطفالهم، إلا أنهم فى حاجة إلى أن يكونوا مدعمين رئيسيين فى عملية تعليمهم؛ خاصة عند الانتقال من البيت إلى المدرسة؛ لأن الأطفال فى هذه الفترة هم أحوج ما يكونون إلى التشجيع لتعلم مهارات جديدة واتجاهات جديدة واكتساب معلومات، ليست فقط عن المدرسة وكيف ينتظم فيها الأطفال؟ وقد أشارت ويلز (Wells 1987) وتيزارد (Tezard 1984) إلى أن التعلم اللاحق عندما يقترب من خبرات المنزل فى السنة الأولى .. فإن ذلك يساعد على سرعة الفهم والتعلم.

وأثبتت الدراسات أيضاً أن التفاعل بين خبرات المنزل يؤثر بشكل دال على الخبرات اللغوية للأطفال فى كافة المستويات الاجتماعية والتعليمية ـ وأكدت أن تأثير المعلمين بمفردهم يكون قليلاً جداً، عندما لا يدعم الآباء التفاعل مع الأطفال. وهذا يؤكد أهمية الخبرات الأسرية والمنزلية فى التعليم فى السنوات المبكرة للأطفال، وكذلك الاتصال الجيد من أجل إيجاد فرص تعليمية أفضل (Maxwell 1990)، (بارى Barry 1993)، (أورتيز Ortiz)، (دانلوب Danleap) ؛حيث أكدت برامج هذه الدراسات أن اشتراك الوالدين فى تعليم أطفالهم الاستعداد لدخول الروضة

يجعل الطفل أكثر أماناً، وينعكس ذلك على استجابته للبرامج التعليمية التى قدمت له.

كما وجد أن العلاقة التعليمية غير المباشرة والنمو المعرفى تؤثر على القدرة على الاستجابة ، كما تؤثر الحالة المنزلية المناسبة (درجة تعليم الوالدين ـ المستوى الاقتصادى ـ الحالة الصحية) فى عملية مشار كة الآباء فى تكوين درجة الاستعداد لدخول الروضة.

وقد أشار فتحى سرور (١٩٨٩) إلى أن مشاركة البيت منذ البداية فى العملية التعليمية تحقق اتصالاً مستمراً، يدعم العملية التعليمية.

كما أكد حسين كامل بهاء الدين (١٩٩٨) أن هذه المرحلة لها خطورتها بالبالغة فى تكوين الشخصية، وفى وضع بذور قدراته المستقبلية صحياً ووجدانياً وتربوياً.

ويوجد عديد من الدراسات التى تؤكد دور الآباء فى تهيئة الأطفال للتعلم بالروضة منها:

.دراسة روزماری(RoseMary, c. 1995)

ركزت هذه الدراسة على العوامل البيئية المنزلية والمدرسية، التى تؤثر فى عملية الانتقال من البيت إلى المدرسة، وتمت مقارنة وجهات نظر كل من المعلمين والآباء بالنسبة لمدى استعداد أطفالهم لدخول الروضة، وأوضحت الدراسة وجود اختلافات كبيرة بين خلفية كل من الآباء والمدرسين، وكذلك اختلاف خبراتهم المتوقعة حول الاستعداد لدخول الروضة.

وارتبطت الاختلافات بأداء الطفل والتساؤلات المتوقعة عن العلاقة بين المنزل والروضة ، وأظهرت العوامل أهمية التقدم فى التكيف الاجتماعى والنمو اللغوى كمؤشرات مهمة فى الاستعداد للانتقال من البيت للروضة.

.دراسة فان رووين(VanRooyen 1996)

أكدت هذه الدراسة أهمية الوعى اللغوى أثناء عملية القراءة كمؤشر مهم بالنسبة

للأداء المدرسى، وأوضحت أهمية تنوع الاختبارات عند محاولة تعرف مدى استعداد الطفل لدخول الروضة.

.دراسة ويست جيرى(west, j 1993)

أكدت أن أطفال ما قبل المدرسة عندما يصبحون قادرين على الاتصال من خلال التعبير اللغوى، وعندما تكون لديهم مثابرة عند اكتشاف وجود أنشطة جديدة.. فعندئذ يمكن اعتبارهم على درجة جيدة من الاستعداد لدخول الروضة، كما أقر الآباء والمعلمون فى هذه الدراسة أن المعرفة المسبقة بالحروف الهجائية والعد حتى رقم عشرين، وبداية استخدام القلم فى التلوين والرسم، تعتبر مؤشرات مهمة، توضح استعداد الطفل لدخول الروضة.

.دراسة هارادين(Harradineic 1996)

قارنت هذه الدراسة بين آراء المعلمين والآباء فى تحدد مدير استعداد الطفل لدخول الروضة مقابلة ٧٥٧ من الآباء، و٥٣ من الأطفال فى عمر ٤ سنوات، و ٥٧٥ معلماً ، ودللت النتائج على أهمية مؤثرة الاستعداد كالصحة الجيدة والحيوية، والقدرة على الاتصال الجيد والتأثير أثناء عملية الاتصال، وفاعلية الآباء كانت دالة فى تأكيد تقدير الآباء أعلى فى القدرة على حل المشكلات والحساسية نحو الآخرين ومعرفة الألوان والأشكال، بينما كانت مجموعة المعلمين أعلى فى القدرة على المثابرة والقدرة على الاتصال.

.دراسة كلاوس وآخرين(Claus, rel 1996)

هدفت هذه الدراسة تعرف البرامج المساهمة فى تكوين الاستعداد لدخول الروضة، ووجد أنها تضمنت سبعة مجالات، هى:

المجال المعرفى - المجال النفسحركى - الاتصالى - مسئولية الآباء نحو المشاركة فى الاستعداد - تطوير المناهج وتنمية المعلمين - إسهامات المسئولية - التقويم الدورى.

اعتبرت الحياة الأسرية من العوامل المهمة فى تكوين استعداد الطفل لدخول الروضة.

.أوضحت دراسة جريفن(Griffein - elizabeth 1997)

فى دراسة على ٢٦٧ طفلاً أن المعلمين يقدرون الاستعداد للروضة بالنسبة للطفل خلال فهم اللغة الاستقبالية والمعلومات العامة والاستعداد للمعرفة والرياضيات - واعتبر السلوك المهذب داخل الفصل مثل الجلوس بهدوء، والقدرة على التوجيه الاستقلالى والاستمرارية فى العمل ..كلها كانت مؤثرة على درجة الاستعداد لدخول الروضة، هذا بينما لم يكن للجنس أثر على هذا الاستعداد.

وأوضحت دراسة جريدلرجليبرت(Gredler, G 1996)

أن الاستعداد لدخول الروضة يتمثل فى القديرة على التوافق الاجتماعى والانفعالى. ووجدت علاقة بين الاستعداد لدخول الروضة والقدرة على التحصيل الأكاديمى، واعتبرت هذه الدراسة أن الآباء يمكن اتخاذهم كمدعمين لتكوين الاستعداد لدخول أطفالهم الروضة ، من خلال تدريب أطفالهم على مهارات الحياة، وتقديم معلومات لهم فى أوقات غير أوقات التعليم الرسمى.

وأشارت دراسة بانترجانيت(Panter 1998)

إلى وجود مقاييس تساعد على التنبؤ بالاستعداد لدخول الروضة، وأكدت نتيجة الدراسة السابقة (جريفن ٩٧) عدم وجود علاقة بين الاستعداد لدخول العرضة والجنس، وتم قياس الاستعداد عن طريق المهارات الاجتماعية والاستعداد اللغوى.

وأظهرت دراسة باريان(Bryan. M 1998)

أهمية مشاهدة الأطفال لبرامجهم التليفزيونية والقراءة كمهارات ضرورية فى تكوين الاستعداد لدخول الروضة.

وأشارت دراسة كلارك(Clark, A 1997)

إلى أهمية تأثير الأسرة فى تعليم الاستعداد للمدرسة، واختبرت علاقة الاستعداد بوظيفة الآباء، وكذلك بتنوع الخبرات المنزلية والبيئة التى تقدم إليهم ومشاهدة البرامج التليفزيونية، وأثبتت النتائج عدم وجود علاقة بين وظيفة الآباء ودرجة الاستعداد لدخول الروضة.

أما البيئة المنزلية والعائلية ودور الأسرة كان فعالاً فى تكوين الاستعداد للروضة.

أما دراسة جرو واليزابيث (Graue.,el. 1992)

فقد أوضحت تأثير واستيعاب فهم الأدوار بالنسبة لتأهيل الطفل كتلميذ، وتمت مساعدة الأسر على فهم هذا الدور، وأخذ فى الاعتبار تخطيط برامج الآباء لإعداد أطفالهم لدخول الروضة ـ كيفية الانتقال من حياة الأسرة إلى المدرسة ـ تحديد التأثيرات فى ضوء ذلك ـ تطوير شكل الانتقال من البيت إلى الروضة.

واهتمت دراسة ويثمر ماريم (Westheimer, M 1997)

بتحسين البيئة لتنمية استعداد طفل الروضة فى المجالات التالية المعرفى ـ الحركى ـ المشاعر ـ مسئولية الآباء نحو الأبناء؛ من حيث الاستعداد لدخول الروضة.

وفى دراسة بيروجون (Peer, J1995)

أعطيت قائمة اختبار الاستعداد للمدرسة، وطلب من الأسر وضع الطفل على أهبة الاستعداد لدخول الروضة لعدد (١٠٨ طفلاً وطفلة)، وأظهرت النتائج درجات صدق عالية لأداء الأطفال على قائمة الاختبار، واعتبرت معظم الدراسات أن الأسر ـ كجزء من نظام اجتماعى كامل ـ تساعد على إنماء الاستعداد لدى الأطفال لدخول الروضة؛ لأنها تعطى الخبرات فى غير أوقات التعليم الرسمى مثل دراسات:

باجلى Bagley 1995، جليفر Gelfer 1994، وكار Karrc 1994، ويست West 1993، جرو Groeue 1993، وبانتر Panter1998، وكالان Kalan 1998، وماكوى Macoy 1998.

أما بالنسبة للدراسات العربية.. فقد اهتمت ببراميج الأطفال فى الروضة، ولم تهتم بفاعلية الأسرة ودورها فى إعداد الطفل لدخول الروضة، ولم تجد الباحثة دراسة عربية واحدة اهتمت بطرق قايس هذا الاستعداد على الرغم من معاناة إدارة الروضات من عدم التقدير الموضوعى لمعرفة درجة استعداد الطفل لدخول الروضة، والذى يعد حدثاً مهماً فى إعداد الطفل للمستقبل.. فنجد دراسات طلعت منصور (١٩٧٨)، فاطمة حنفى (١٩٨٣)، سعدية بهادر (١٩٨٧، ١٩٩١) طلعت منصور

وآخرين (١٩٨٨)، محمد أحمد عبداللطيف (١٩٥٦)، منى الحمامى (١٩٨٢)، أحمد محروس (١٩٩٤)، توحيدة عبدالعزيز (١٩٩٣)، عبدالحليم محمود (١٩٨٠).

ويمكن أن يعرف استعداد الطفل لدخول الروضة Readiness for kindergarten، بأنه يمثل درجة الطفل فى القدرة على التفكير والاستعداد الجسمى الحركى والاستعداد الانفعالى الاجتماعى.

أ.القدرة على التفكير تتمثل فى قدرة الطفل على استعادة بعض الصور أو المعانى أو الاحتفاظ ببعض المعلومات «التذكر» ، كما تتضمن الفهم اللفظى بالتخفف عن استخدام الحواس، واستخدام الرموز العددية واللغوية فى التعبير.

ب. الاستعداد الحركى الجسمى: يتمثل فى التآزر الحركى فى المشى والقفز والإمساك بالأشياء وتآزر حركة العينين أو تركيزها.

ج.الاستعداد الانفعالى الاجتماعى: يعبر عن مشاركة الآخرين ألعابهم والتعاون معهم والاندماج والتكيف فى التفاعلات السارة وغيرها «كالمناسبات» مع الآخرين ـ انتظار الدور ـ الإرجاء التدريجى لبعض الحاجات.

ويستطيع أى فرد فى الأسرة (الآباء ـ الأخوة ـ الكبار) مساعدة الطفل على التهيئة للتعلم فى ضوء هذه الخطوات:

ساعد طفلك فى تعلم تاريخ ميلاده اسم الشارع، أغانى الأطفال، يعد حتى عشرة، وذكر قصص بسيطة.

استخدم خبرات الحياة اليومية فى معاونة طفلك على تنمية وعية بالأشياء والأماكن مثل:

* اطلب من طفلك أن يساعدك على العثور على مشترياتك فى السوبر ماركت.
* اطلب من طفلك أن يقول لك متى تتجه إلى اليمين أو اليسار؛ حين يكون برفقتك لتوصيله إلى المدرسة أو إلى منزل صديق، لتنمية انتباهه للمواقف، أو المواقع، أو التفاصيل.

* تعليم الطفل تصنيف الأشياء حسب الحجم، اللون، الشكل ، الملمس ، أو الرائحة (رال، ازرار ، أوراق، أحجار، أجزاء اللعب)، لتمييز أوجه التشابه والاختلاف.

* استخدم قصص ما قبل النوم، حتى إذا كانت مختصرة فإنها عادة ليلية يمكن تنمية مشاعر إيجابية نحو القراءة، من خلال الدفء والتقارب، الذى يحدث فى مثل هذا الوقت.

* حاول أن تختار برامج التليفزيون التى تسهم فى تنمية خبرات الطفل، بدلاً من البرامج المكررة المملة المضيعة للوقت، من خلال:

* مشاهدة البرامج التعليمية مع طفلك والتأثير فى أسلوب اختيار البرامج وتنمية قوة الملاحظة.

* تشجيع الطفل على تمثيل المسلسلات التى شاهدها (الأجداد مشاهدون ممتازون لتمثيليات الأطفال).

* متابعة اهتمامات الطفل فى الرحلة إلى المكتبة أو إلى الحقل أو الحديقة ذى العلاقة بالموضوع.

تخير ألعاب عيد الميلاد والأجازات، وهذه الألعاب التى لا تكون فقط ممتعة، بل مثيرة مثل لعبة تذكر الكروت، والتى يمكن للطفل أن يجد أزواجاً من الكروت المتشابهة.

تعتبر مهارة تذكر الأحداث أو التفاصيل مهمة جداً، ومن الأفضل معرفة كيف يستخدم مصادر المعلومات، حينما يسأل الطفل أسئلة من السهل أن ينسى حضيلة معلوماته عند محاولته الإجابة عن السؤال، وإذا أمكنك أن تشغل طفلك فى عملية العثور أو اكتشاف الإجابة عن السؤال، فسوف يتعلم طفلك أكثر وأكثر.

اقتراحات لمساعدة طفلك للإستعداد الحركى:

يقوم المخ بتوجيه عضلات الجسم، وتعتمد قدرة المخ على إرسال الإشارة الملائمة إلى هذه العضلات على التدريب بالإضافة إلى عوامل أخرى، ويعتبر المشى،

وحركات العين، التوازن ، القذف، الكتابة، والتشقلب من الأنشطة الحركية التى تؤديها العضلات بتوجيهات من المخ كما تعتمد على آلاف من الخبرات السابقة.

وبعض الأنشطة مثل نط الحبل يحتاج إلى تناسق عضلى كبير، والبعض الآخر مثل مربع يعتمد على الحركية العضلية الرقيقة من العين واليد.

يعتمد الكثير من الاستعداد لرياض الأطفال على عديد من العضلات التى تعمل معاً، فمجرد الوقوف على سبيل المثال يعتمد على الانقباض والانبساط المنظمة لـ٢٠٠ من العضلات المتقابلة، فتخيل كيفية السيطرة والتازر بين عضلات الساقين، العين، الجسم، الأذرع حينما يلعب الطفل لعبة نط الحبل.

يبدأ الطفل الوليد بحركات عشوائية لعضلات جسمه الكبيرة، وعندما يصل إلى سن دخول رياض الأطفال.. فلابد أن يكون قد نما لديه نظام معقد للاتصال بين المخ والعضلات، وتحتاج كل خطوة إلى سلسلة من الخبرات النمائية، فالطفل يجب أن يقف أولاً، ثم يخطو، ثم يمشى ، ثم يجرى وكل خطوة جيدة تقوم على النجاح فيما سبقها من خطوات.

وإمساك الكرة وقذفها من الأنشطة المعقدة جداً بالنسبة لطفل الرابعة من العمر، فالطفل يجب أن يتعلم إيقاف الكرة، ولكى يفعل ذلك.. فعليه أن يخمن وقت وصول الكرة فيمد يده أو قدمه لملاقاتها فى المكان الصحيح.

يتضمن ذلك حركات للأصابع ، الأذرع والعين، والخطوة التالية هى الإمساك بكيس بلاستيك يلقى نحوه فى سهولة، بعد ذلك الإمساك بكرة كبيرة لتنطيقها (Bouncing) ، ثم بكرة متوسطة الحجم تلقى نحوه لمباشرة، وأخيراً بالكرة الصغيرة.

يجب أن تعمل العينان كزوج متآلف للملاحظة، فعين واحدة تكفى للقراءة ولتعرُّف الأشياء، لكن العينين مطلوبتان لتحديد المسافة ووقت وصول شىء مقذوف.

فيما بعد ذلك بالمدرسة، ستعتمد القراءة جزئياً على حركة العينين عبر الصفحة،

وتتحسن هذه المهـارة من خلال الخبرات الناجحـة لإمساك الكرة فى السنوات الأولى من العمر.

تعتمد كـتابة الحروف الهجائية على قدرات العين، المـخ، والعضلات على العمل مع بعـضـهم، ويلعب التـحكم فى العـضلات الدقـيـقة للأصـابع دوراً ضـرورياً فى الكتابة، ويمكن مساعدتها عن طريق الألعاب العديدة، التى تحتاج إلى تحكم الأصابع مثل المكعبات ، البلى Marbles ، عمل عقود الخرز، التلوين، الرسم.

والطفل الذى يتـسلق، يمشى على حافـة الرصيف (بلدورة الرصـيف) يمشى على حافـة عالية باسـتخدام عمـود توازن، يتزلج، يتدحـرج على الخضرة، يتـشقلب على السـجادة، يدخل فى لعـبة المصـارعة مع إخـوته الذكور والإناث ..كل ذلك يتـيح له الفرصـة للتدرب على التآذر الأحـسن من الطفل المؤدب الذى يجلس فى هدوء على الكرسى (مراقباً سلوكياته).

اقتراحات لمساعدة طفلك ليتعلم كيف يعبر عن مشاعره

يولد الطفل ولديه الـقدرة على تنمـيـة الحب، المرح، والقـدرة الانفعـاليـة، ولكن طريقة تعلم التعـبير عن مشاعره قد تجـعل حياته أكثر سعادة، فـعلى أبسط المستويات يتـعلمون أن يقـول «من فضلك» و«شكراً» لمـشاركـة الآخرين، ويتـعلم ألا يبكى فى مواجهة الإحباطات البسيطة.

تؤثر طريقتـك فى الاستجـابة لطفلك على نوع السلوك الذى يحملـه الطفل، فإذا تعلم الطفل أن البكاء أو النحيب سيغير رأيك، فسوف تصنع منه طفلا يبكى وينحب من أجل تحقيق أهدافه.

لا تكافئ الطفل على سلوك سىء :

يستمر لجوء الـطفل إلى النحيب كل مرة يواجه فيها إحبـاطاً فقط، إذا كافأنا على ذلك (إذا استسلم الوالدان لرغبـاته)، ولكن يمكن أن يتعلم الوالدان الثبات فى هدوء فى مواقفهم ولا يغيرونها إلا فى وجـود معلومات جديدة، تؤثر على قرارهم السابق

(حقائق وليست مشاعر) . والأطفال الذين مروا بمثل هذه المعاملة الثابتة من جانب الوالدين في المنزل، لن يحاولوا التأثير على معلميهم عن طريق الدموع.

طريقة أخرى يمكن للوالدين بها تشجيع عدم النضج الانفعالى بغير إدراك .. لذلك من خلال تقديم الحماية الزائدة، فالكثير من الحماية الوالدية ليس ضرورياً بل إنه ضار، فقد تعنى الحماية الزائدة للأطفال أنهم ضعفاء وعاجزون عن التصرف بأنفسهم مع زملائهم أو أقرانهم، وهم لا ينضجون انفعالياً إلا إذا تعلموا أن يواجهوا الناس والمواقف، وأن يتعاملوا معهم بغير معاونة آخرين، والأب الذى يصمم على حماية طفله الضعيف، سيواجه موقفاً يبدأ فيه ذلك الطفل شجارا مع آخرين، لمجرد أن يجعل أباه يتدخل فى هذا الشجار ويعاقب الطفل القوى.

والقدرة على حل الشخص لمشاكله بمعاونة والديه هى خطوة كبيرة نحو السلوك الناضج، أما الطفل الذى يبكى ويتعلق بوالديه .. فسيواجه مواقف صعبة كثيرة داخل وخارج المدرسة.

هناك مجال آخر يمكن للوالدين فيه تنمية الاستقلالية، وهو أن يتعلم قبول مسئولية العمل المنزلى، وهى مسئولية صعبة، ولكننا سرعان ما نكتشف أن حب الوالدين أو الرغبة فى أن يكون شخصاً مسئولاً فى العائلة، هى المكافأة الكبيرة لهذا الطفل على إفراغه سلة المهملات أو تنظيفه غرفته، فماذا يدفع الطفل إلى المعاونة فى المنزل.

التهديد والنقد والضرب وتوجيه التعليمات كلها أمور سهلة وسريعة النتائج، ولكن لها آثارها الجانبية دائماً، وبالعكس فالمدح والمكافآت والآثار الإيجابية الأخرى، والتى تركز على السلوك المرغوب تحتاج وقتاً أطول، ولكنها من أفضل الطرق المرغوبة.

يقدم الآباء (رشوة) لأبنائهم والرشوة هى مكافأة غير مشروعة، مقابل قيام الشخص بسلوك غير مشروع أو السكون عن شىء مطلوب، والمكافأة هى تدعيم على سلوك مرغوب ويحصل الطفل على معاملة طيبة، نقود، لعب، رحلات، مميزات أو مكافآت اجتماعية مثل الربت على الكتب إذا أحسن عملاً، وكل تلك أمثلة على

المكافآت ، والأطفال يحصلون على ذلك فى كل الأحوال، فلماذا لا نستخدمها فى الوقت المناسب لتشجيع السلوك الناضج.

لكى نؤسس نظاما للمكافات على السلوك المرغوب مثل تعلم كيف يقوم بالأعمال المنزلية، يجب على الوالدين أن يكونوا متسقين فى استخدام المكافآت، فالطفل الذى يتعلم تنفيذ المهام بشعور طيب وتوقعات سارة سوف يدخل المدرسة ولديه اتجاهات، ستؤدى به حتماً إلى النجاح، والسلوك المسئول سوف يصبح عادة، والحاجة للمكافآت على السلوك ستقل تدريجياً.

والخلاصة أن نوع السلوك والاتجاه الذى نشجعه ونكافئ عليه ونوع المشاعر، التى تنمو لدى الطفل عن أنفسهم وعن الآخرين، سوف تؤثر جداً على استعدادهم للالتقاء بالآخرين فى المدرسة وتقبل خبراتها التعليمية بصورة إيجابية.

لا يوجد سلوك يهدف تشجيع الاستعداد للمدرسة يؤدى إلى النقد، أو الإحباط أو التهديد ، ولا تتوقف النتائج فوراً، لا تجبر الطفل على شىء لا يهتم به فى لحظة معينة، والنجاح البسيط كلما كافأناه بالمدح والسرور يؤدى إلى تقربك من طفلك ، ويؤدى أيضاً إلى مساعدة الطفل فى بناء ثقته بنفسه ومشاعره بأن تعلم مهارات جديدة هو شىء سار.

يمكنك حتى أن تكتشف أن مساعدة طفلك فى تنمية استعداده للمدرسة يؤدى إلى خبرات سارة للوالد وللوالدة أيضاً.

المراجع:

١ـ أحمد فتحي سرور (١٩٨٩): تطوير التعليم في مصر، مطابع الأهرام، القاهرة.

٢ـ توحيدة عبد العزيز (١٩٩٣): استخدام بعض الأساليب الحديثة في التدريس لمرحلة رياض الأطفال ـ مجلة دراسات في المناهج ـ العدد ٢٣ .

٣ـ حسين كامل بهاء الدين (١٩٩٧): التعليم والمستقبل ، مطابع الأهرام، القاهرة.

٤ ـ حمدى محروس (١٩٩٤): الخبرة التربوية المبكرة في دور الحضانة وأثرها على التعلم اللاحق بمجلة التربية ٤٦ تربية.

٥ـ سعدية بهادر (١٩٧٨): تقويم مستويات الأطفال المصريين، الكتاب السنوى في علم النفس، الأنجلو المصرية.

٦ـ سعدية بهادر وآخرون (١٩٩١): أثر برنامج الحضانة على النمو العام لأطفال المرحلة الابتدائية، الجهاز المركزى للتعبئة والإحصاء.

٧ ـ طلعت منصور (١٩٧٨): تنشيط قدرة الأطفال على التذكر في مرحلة ما قبل المدرسة ـ كلية التربية ـ العدد الأول ـ جامعة عين شمس.

٨ـ طلعت منصور وآخرين (١٩٨٨): دور الأسرة في رعاية الطفل من الميلاد حتى السادسة ـ أكاديمية البحث العلمى ، القاهرة.

٩ ـ عبد الحليم محمود (١٩٨٠): الأسرة وإبداع الأبناء ـ دار المعارف، القاهرة.

١٠ـ فاطمة حنفي محمود (١٩٨٣): الاستعداد العقلي لطفل الروضة، رسالة ماجستير - بنات عين شمس.

١١ـ مارتين هربرت (١٩٨٦): المشكلات السلوكية للأطفال، ترجمة عبدالمجيد نشواى ـ جامعة الملك سعود ، الرياض.

١٢ـ ماريان ماريون (١٩٨٥): توجيه الأطفال، ترجمة سهام المناع ـ مطبعة الريل ، الإحساء، السعودية.

١٣ـ محمد أحمد عبداللطيف نجيب (١٩٩٦):أثر استخدام بعض أنشطة اللعب على النمو المعرفى لأطفال ما قبل المدرسة، ماجستير، جامعة المنوفية.

١٤ ـ منى الحمامى (١٩٨٢): تقبل الطفل لدور الحضانة، ماجستير ، بنات عين شمس.

المراجع الأجنبية:

15- **Bagley, D. (1995):** Supporting Families during the Transition into Kindergarten day care early childhood Education V22 - N3 p24 - 27 Journal Articles (080).

16- **Barry, J. (1989):** Piager's Theory of Cognitive and Affective development Fourth Edition, Longman - London.

17- **Clark, A. (1997):** Television Viewing Educatioal Quality of Home environment and school readiness, Journal of educational Psych. Research B.90 N5 (p299 - 285) May.

18- **Clous, R. (1996):** Michigan School Readiness Program product Evaluation Report (a5-96) document in this series, Michigan.

19- **Dunlap,K.(1994):** Parental participation in Cooperative preschool Education, Western Reserve Uni.

20- **Gelfer, J. (1994):** Planning the Transition Process: A Model For Teachers of preschoolers Who will Be entering Kinder garten - Early Child development and care V 104P 99-84.

21- **Gredler, G (1992):** School readiness: Assessment and Educational issues Programs and School Readiness preschool Children.

22- **Griffin, E (1997):** The Role of Childern's Social Skills in Acheviement at Kindergarten entery and Beyond - Child development N 62 Washington D. C April 3-6 1997. Peresednted at annual Meeting of Cosity for research.

23- **Groue, M. (1992):** Readiness, Instruction and Learning To be kindergartener-Early Education and development v3 N2 p92-114 April.

24- Harradine, G (1996): When are children ready for kindergarten? view of families, paper persented at annual meeting of the Amirican Education. New Gersy, April 8 - 12.

25- James, O. (1975): Readiness For Kindergarten Social California, Revised edition by Consulting Psychologists Press. In Palo. Alto. California.

26- Karr, J. (1994): Transition at Kindergarten: parent and teachers Working together. Brazil Indiana Univ. V.S.

27- Organ, M. (1998): School and parentel Involvement in four and five Year old. children Texas. Uninv. M. E. d.

28- Mawell, L (1990): The effecs of Crowding of the Social and Cognitive development of young children social development city Univ. N. Y.

29- Mccoy-E: (1998): A pilot study of student readiness for Kindergarten M. S. Texas Univ.

30- Panter, J. (1998): Assessing the School Readiness of Kindergarten children the university of Memphis vo. 59-B- of Diss ABS. international p5 162.

31- Pear, joh. (1990): Relationship between the ready or Not parental checklist for school readiness and the Brignce Kindergarten and first Grade Screen. Journal article - Perceptual and Motor skills V. 70 P. 1214.

32- Perry, Bobandel. (1998): ready to learn Exploring the concept of school Readiness and its implications. Paper Peresented at the Australia and Newzeland conference on first year of school Canberra, New South Wales.

33-Rosmary, C. (1995): Ready or not an Ethnographic case study of Transition to school of Verginia Uni PHD.

34- Stief, E (1993): The role of parent education in achieving readiness social Service program employment and social service policy study. Columbia U.S.

35- Tizard, Banel (1984): Young children learning talking and thinking at home and at school. Fontana. London.

36- Watt.J.(1987): Continuing in education clark.

37- Wells. G (1987): The Meaning Makers: Child learning language and using language to learn. Hodder and Toughton. London.

38- West. J. (1993): Readiness for kindergarten Parent and teacher Beliefs. statistics in Brief National center for Education statistics Washington District Columbia.

39- Westheimmer, M. (1997): Ready or not: one home based Response to school Readiness, Dilemma Early Child development and care B 127-128 p. 245-257.

40- Whitker - Shirly (1996): Correlation between Attendance and school Readiness of Kindergarten student - reported research U.S. Illiniois.

41- Zembrana - Ortiz (1993): Relationship between the Mediated learning experince, Cognitive development and Childern's school education, Teuple Uni.

صور مقياس الاستعداد لرياض الأطفال

ترجمة وتقنين على البيئة المصرية

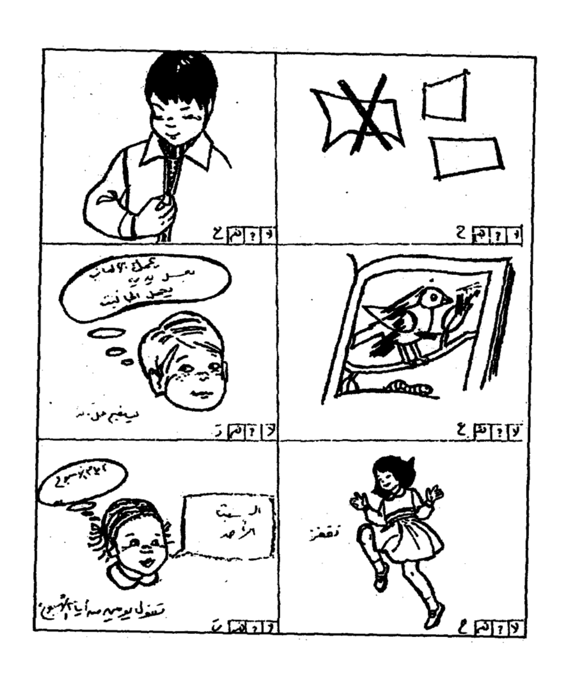
د. كريمان بدير. بكلية البنات . جامعة عين شمس





يغني بعض الأغاني
يكون ٩ أجزاء من البازل
يستمع أثناء قراءة القصة
تعرف الألوان الأساسية


يلعب مع الآخرين
العاب
يحافظ على أدواته الخاصة
تستخدم المقص بمهارة





الفصل السابع

نماذج لمقاييس ومعايير نمو الأطفال في مرحلة الروضة

الفصل السابع

نماذج لمقاييس ومعايير نمو الأطفال فى مرحلة الروضة

يعد تعرف معايير نمو الأطفال من الأمور المهمة، فمن خلال المعايير نستطيع الكشف عن مظاهر النمو الجسمى والعقلى والانفعالى والاجتماعى والحسى والحركى فى كل عمر من أعمار الأطفال ـ كما نتمكن من الحكم على سوية هذه المظاهر بطريقة، يمكن معها تحديد العوامل المؤثرة فى النمو العادى، وكذلك تعرف التأخر فى النمو وأسبابه ـ وعلى الرغم من أن الدراسات والأبحاث الخاصة بنمو الطفل ومراحل النمو بصفة عامة قد تطورت تطوراً كبيراً، وأصبحت تضم مجالاً قائماً بذاته يعرف بعلم نفس النمو Developmental Psychology ..إلا أن تحديد معايير نمو الأطفال بدقة لا يزال أمراً بالغ الصعوبة ؛خاصة فى البحوث العربية والمصرية (محمد عماد الدين ١٩٩٤م(*)، جابر عبد الحميد ١٩٩٩م)(*) التى تفتقر إلى إقرار وحدات لقياس السلوك البشرى، بحيث يكون لهذه الوحدات معنى ودلالة يمكن من خلالها تفسيرها ومقارنتها.

وباستعراض البحوث فى معايير نمو الأطفال، وجدت ملاحظات، هى:

١ـ التركيز على المظاهر الطبيعية لنمو الأطفال فى إطار العوامل الوراثية والعضوية التى تؤثر فيها.

٢ـ التركيز على دراسة مظاهر النمو فى إطار المتغيرات البيئية الطبيعية أو الإجتماعية.

٣ـ التركيز على تحديد معايير النمو الجسمى أو الاجتماعى أو الانفعالى أو الحسى

(*) محمد عماد إسماعيل (١٩٩٤م): معايير نمو طفل ما قبل المدرسة، المجلس القومى للطفولة والأمومة ـ المجلد الثانى ـ الدراسة النفسية.

(*) جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩م): علم النفس والأطفال: البحث والممارسة ورقة عمل مقدمة ضمن برنامج تدريب الباحثين الشبان فى مجالات الطفولة بجمهورية مصر العربية ، ٢٠ ـ ٢٥ نوفمبر ١٩٩٩ م المجلس العربى للطفولة والتنمية بالقاهرة.

واختلاف ذلك باختلاف البيئية، ومنها أمكن الوقوف على خصوصيات وعموميات التغيرات، التى يشترك فيها الأطفال بالنسبة للجنس وانحراف مستوى النمو أو خصوصية بعض السمات فى بعض المفاهيم والمجتمعات دون الأخرى. وقبل أن نعرض اتجاهات البحث فى معايير نمو الأطفال، نعرض المفاهيم والإطار النظرى المرتبط بها.

أ.المعايير: Norms

هى وحدات قياسية ذات دلالة ومعنى، يمكن تفسيرها ومقارنتها، وهى أسس للحكم على الأداء الفعلى للفرد أو الجماعة، ويمكن الحصول عليها عن طريق تحويل الدرجة المهمة الناتجة عن الاستجابة لمقياس معين إلى الرتبة المئينية المقابلة؛ فالمعيار يحدد معنى الدرجة التى تم الحصول عليها، فنعرف مركز الشخص بالنسبة لمجموعته أى وضعه بالنسبة لمن يماثلونه من أفراد عينة التقنين، باستخدام المتوسط الحسابى والإنحراف المعيارى.

ويقصد بالتقنين تلك الخطوات التجريبية التى يمر بها المقياس حتى صورته النهائية عند إجرائه على عينات التطبيق، وتشمل: الصدق والثبات والموضوعية، (محمد عبدالسلام ١٩٧٠م ، سعد عبدالرحمن ١٩٨٣م، فؤاد أبو حطب وأمال صادق ١٩٩٦م)(*)، فالمعايير هى قيم تصف الأداء لمجموعات متعددة على اختبار أو قائمة وصفية لأنماط موجودة من الأداء ، ولا يجب اعتبارها مستويات مثلى أو مستويات مرغوباً فيها.

خصائص عينة التقنين:

١ ـ أن تمثل المجتمع الأصلى تمثيلاً صادقاً، من حيث: الحجم والتركيب والنسب والسمات المطلوب قياسها.

٢ ـ كلما زاد حجم العينة كلما زاد عدد أفرادها وزاد الاعتماد على نتائجها.

(*) محمد عبدالسلام (١٩٧٠م): القياس النفسى والتربوى، مكتب النهضة المصرية بالقاهرة ،ص ٣٠١.

(*) سعد عبدالرحمن (١٩٨٣م): الاختبارات والمقاييس ، دار الشروق بالقاهرة من ص ٦٠ ـ ١٢٣ .

(*) فؤاد أبو حطب وأمال صادق (١٩٩٧م) : علم النفس التربوى، الأنجلو بالقاهرة ص ٢٧٢ ـ ٧٧٣ .

طرق اختيار العينة:

١ـ عينة عشوائية random Sample وفيها الفرص متكافئة لجميع أفراد العينة.

٢ـ العينة الطبقية Stretified Sample تصنف المجتمع إلى فئات طبقاً للعوامل، التى تؤثر فيما نقيسه باختبار عينة من كل فئة، تمثل المجتمع الأصلى حسب عددها.

خصائص مهمة للمعايير:

١ـ أن تكون للدرجة الواحدة معنى موحد مهما تعددت الاختبارات.

٢ـ أن تكون الوحدات المعيارية متساوية.

طرق حساب المعايير:

١. المئينيات:

نظراً لأن الدرجة الخام التى يحصل عليها الفرد أو بالنسبة المئوية للإجابات تعجز عن إعطاء تفسير.. فإننا نلجأ إلى حساب الرتبة المئينية من خلال قسمة عدد أفراد مجموعة القياس، الذين حصلوا على درجات أقل من كل درجة خام معينة بالإضافة إلى نصف عدد الذين حصلوا على هذه الدرجة نفسها على العدد الكلى للمجموعة؛ فإذا حصل طفل على ١٥٤ فى اختبار الذكاء، ووجد أن ٩١٪ من المجموعة حصلوا على درجة أقل من ١٥٤.. فإن الرتبة المئينية لهذا الطفل من هذه المجموعة هى ٩٠؛ أى إن المئينى يمثل عدد الأفراد الحاصلين على درجات أقل من نسبة مئوية معينة وعن طريق ذلك يمكننا عقد مقارنات، لم نستطع من خلال الدرجة الخام الحصول عليها.

٢. الدرجة المعيارية المعدلة:

من أجل الحصول على درجات مقسمة إلى وحدات أصغر، يمكننا ضرب الدرجة × ١٠، ومن أجل إزالة الإشارات السالبة يمكننا إضافة ٥٠ بدلاً من الصفر، ومثل هذه التعديلات لا تغير أبداً فى العلاقات الأساسية بين الدرجات.

٣.العمر الزمنى:

قيم تمثل الأداء الفعلى أو المتـوسط السن مقاسه من أى متوسط عـمر زمنى تحديد معايـير معينة لسن مـعين، يعنى أن المهام الممثـلة فى هذا المعيار يستطيع أن يقـوم بها أغلبية أطفـال هذا السن .. فالعمر العـقلى لطفل ما يدل على المجموعـة العمرية التى يتناسب أداؤه العقلى معها تماماً.

وفى هذه الطريقة يتم تحويل الأعمار بالشهـور، ثم تحسب فئات الأعمار التى تمتد إلى سنة زمنية بحيث تبدأ من السنة السابقة لها، وتمتد فى مداها إلى السنة التى تسبق سنتها بشهر واحد. فعمر ١٢ سنة تبدأ من ١١ سنة وستة شهور إلى ١٢ سنة وخمسة شهور، ثم يحسب التوزيع التكرارى لدرجـات الأفراد من كل فئة زمنية، ثم تحسب منها التكرار والمتوسط الحسابى ، ثم نرسم خطاً بيانياً ليدل على العلاقـة بين متوسط الدرجات الأعمار الزمنية(*).

٤.معايير نمو الأطفال:

هى الدرجات المشتقـة الناتجة عن مـلاحظة وقيـاس ومقارنة مظاهـر نمو الاطفال الجسمى والعقلى والحـركة والحسى والانفعالى، وتستخدم كـمستوى للأداء وتقارن به درجة الفرد.

الهدف من معرفة معايير نمو الأطفال:

* معرفة درجة التغير فى أبعاد النمو المختلفة عن عينة ممثلة من الأطفال.
* تعتـبر مـعرفـة معـايير النمـو بداية لمعظم الدراسات العلمـية المتـعلقة بالطـفولة (مشكلاتهم ـ شخصياتهم ـ إرشادهم).
* يستـفاد من المعـايير فى تعديل أسـاليب التنشئـة وفى العملية التـربوية عند وضع برامج أو مناهج تعليـمـيـة، على أساس توقـع ما يمكن اكـتـسابـه من خبـرات للطفل.
* تعتبر طرفاً للحكم على مدى نضج أو تأخر الطفل بالنسبة لمجموعته.

(*) محمود منسى (١٩٨٠م) : الإحصاء النفسى والتربوى ، دار المعارف ـ الإسكندرية.

* معرفة التوقيت المناسب للتدريب على تعلم كلم مهارة من المهارات عند معرفة تكوين الاستعداد المناسب لها.
* الكشف عن العوامل المؤثرة فى عملية نمو الأطفال.
* تحديد العلاقة الوظيفية بين العوامل المؤثرة فى نمو الأطفال.
* ضبط المتغيرات المسئولة عن النمو والتحكم والتنبؤ فيما يرتبط بمظاهر النمو.
* توفير ظروف النمو العادى.
* إتباع أساليب خاصة تكون أكثر إسهاماً فى الارتقاء بالنمو (*).

التعريف الإجرائى لمعايير نمو الأطفال:

هى أداءات سلوكية معبرة عن التغير الحادث فى جوانب النمو المختلفة فى عمر معين من أعمار الأطفال وخلال المراحل العمرية كلها، ونقصد بالأطفال فى هذا البحث ـ الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة من ثلاث إلى ست سنوات.

أشارت أمينة كاظم وآخرون (١٩٩٤م) إلى المعايير المناسبة للمقارنة بين مستوى النمو العادى أو المتوسط لطفل ما قبل المدرسة، وهى:

معايير النمو المعرفى: Cognition Development Norms

الدرجات الناتجة عن الأداء لمجموعة من الأطفال فى سن ما قبل المدرسة والملاحظة باستخدام البنود، التى تمثل التعامل مع الأعداد والأشكال والنقود والتصنيف، فى ضوء القدرة على إدراك التشابه والاختلاف والحجم والوضع والوزن والمكان.

معيار النمو اللغوى: Language Development Norm

البنود الخاصة بالأداء، والتى تفسر أداء الطفل اللغوى فى المهارات التالية:

(*) أمينة كاظم وصلاح مراد (١٩٩٥م): معايير نمو الطفل فى مراحل ما قبل الدراسة. الدراسة النفسية ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر العمل المصغر لإعداد مقياس قومى للذكاء ٨ ـ١١ ـ ١٩٩٥م بالمركز القومى للأمتحانات والتقويم التربوى ص ٦٧ .

التبليغ بشيء ـ طرح الأسئلة ـ التنبؤ والربط بين المعلومات ـ إتباع التعليمات وإعطائها وصف النشاطات ومعرفة مصادرها ووظائفها ـ التعبير عن الحاجات والمشاعر.

معيار النمو الحسي الحركي: Sensory - Motor Development Norm

البنود الخاصة بأداء المهارات الحركية الكبيرة، مثل: مهارات الاتزان ـ تحمل العضلات الكبيرة في القفز والجرى ، كما تشمل الحركات الدقيقة، مثل: التناسق بين الرؤية ، وحركة اليد للوصول إلى الأشياء والإمساك بها، واستخدام المقصات والألوان والمتاهات.

معيار النمو الاجتماعي: Social Development Norm

البنود الخاصة بقدرة الطفل على الأداء بمسئولية واستقلال دون تدخل الآخرين في المهارات اليومية اللازمة، وما يتعلق بالتغذية وإرتداء الملابس والإخراج.

معيار النمو الجسمي: Body Development Norm

التغير الملاحظ والمقاس في الوزن والطول والحجم وحجم الدم والعرق ومحيط الرأس، ومقارنة هذه المتغيرات للأطفال في نفس السن.

١. مميزات بروفيل منجزات التعليم في الطفولة المبكرة:

تقوم الأداة بتقدير النمو بصورة شاملة (٤٠٠ وحدة سلوكية)، تختلف باختلاف الحاجات الفردية وبصفة خاصة متأخر النمو.

تقيس سبع محاولات أساسية من مجالات النمو، تحدد بدقة مستوى الأداء المستقل في كل مجال، نحو تسهيل تعرف نقاط العنف والقوة لدى كل طفل.

وتعتبر أدوات تطبيقية بسيطة ويعتد بوجودها في رياض الأطفال.

وقد أعطت صورة صادقة وسهلة دافعة لاستخراج معايير نمو للأطفال المصريين. طريقة تقنية واستخراج معايير للعينات المصرية ، ثم ترجمته إلى العربية:

شمل مرحلتين من ٢ ـ ٤ سنة

٤ ـ ٦ سنوات

ـ أعيدت صياغته إلى العامية حتى يفهمها الأطفال فى هذه السن.

ـ تم استبعاد البنود الصعبة، والتأكد من أنها تتفق مع الثقافة المصرية.

طبق البروفيل على الأطفال المصريين ٣ ـ ٦ سنوات عن طريق الباحثين والمشرفين الميدانيين.

عينة استطلاعية ٧٠ طفلاً (٢١ / ١٢ / ١٩٩١)، والعينة الأساسية ٨١٤ المدرسة النفسية.

النزهة ـ مدينة نصر ـ مصر القديمة ـ قصر العينى ـ شبرا ـ بولاق.

يبدأ الفاحص مع الطفل فى المرحلة العمرية المناسبة لعمره إلى أن يفشل الطفل فى ثلاثة بنود من خمسة، ثم يعطى خمسة بنود أخرى إذا فشل فى ثلاثة منها، يتوقف معه الباحث.

الطفل الذى يفشل منذ البداية فى ثلاثة بنود من خمسة مرتين متتاليتين، يبدأ معه من المرحلة العمرية السابعة لعمره الزمنى؛ حتى ينجح فى ثلاثة بنود متتالية، و يعتبر ذلك هو عمره الظاهرى (صحية ـ نفسية ـ اجتماعية).

فى الدراسة الطبية عينة الأطفال : ٧٨٥ طفلاً بالإضافة إلى أمهات هؤلاء الأطفال.

٨١٤ الدراسة النفسية.

٧٨٣ الدراسة الاجتماعية.

أمهات أطفال الدراسة النفسية.

٢١ تعذر التطبيق عليهم لأسباب متعددة.

الملاحظات على نتائج البحوث فى هذا المجال:

نجد أن الطفل يلعب دوراً نشطاً فى نموه الاجتماعى وثنائية اتجاه التأثير؛ من أجل إنتاج طفل كفء اجتماعيًا **Competence** .

٢- مؤشرات توضح: مراحل النمو فى الحركة وكفاءة الأداء

الصفة أو السلوك موضع الاختبار	العمر التقريبى
المشى دون سند ـ مشية سريعة تشبه بالجرى يخطو فوق الأشياء منخفضة الارتفاع	سنة
إيقاع المشى يأخذ شكلاً ثابتًا القفز برفع القدمين رمى كرة صغيرة مسافة ٤ ـ ٥ أقدام ظهور الجرى الحقيقى التمكن من السير ـ جسمه إلى الجانب وللخلف	عامان
السير على لوح توازن عرض بوصة مسافة ١٠ أقدام يمكنه القفز مسافة خطوتين إلى ثلاث يمكنه قذف كرة مسافة ١٠ أقدام	ثلاث سنوات
الجرى بمظهر جيد مع توافق الرجل والذراعين يمكنه السير على خط حول حدود دائرة ـ مهارة ظاهرية فى القفز ـ السير على قائمة التوازن	أربع سنوات
ـ يمكنه القفز من ارتفاع ٢ ـ ٣ أقدام ـ يمكنه السير على قدم واحد مسافة ٥٠ قدماً فى ١١ ثانية ـ يمكنه السير على التوزان على قدم واحد لمدة ٤ـ٦ ثوانى ـ يمكنه التقاط كرة كبيرة تقذف له	خمس سنوات

جدول (١)

اختبارات السير على التوزان ودلالاته:

١.سلامة المخ مهم لتوزان الجسم

و يتم التوزان من خلال عمل الجهاز العضلى مع الجهاز البصرى. و يمكن الاعتماد على قياسات التوزان بدقة لأنها نوعية.

وبعض قياسات التوازن إستاتيكية، وتشتمل على الوقوف على رجل واحدة والأخرى ديناميكية، وهى السير على متوازى ضيق [عرض ٥سم] وتعتمد عدد النقاط على المسافة التى يسيرها الطفل قبل أن يسقط، أو يشتمل الاختبار على الوقوف على رجل واحدة، مع إغلاق العينين ووضع اليدين مضمومتين على الصدر لمدة ٤ ـ ٥ثوانى ـ بين الأطفال عند عمر ٥ سنوات، ويتحسن توزان الطفل فى مرحلة من ٦ ـ ١٢ سنة.

ويدخل اختبار المشى على المتوازى ضمن الاختبارات، التى تجرى لتقيم الحالة العصبية بين بعض الأطفال.

٢.ويعكس التوزان كفاءة وتكامل الجهاز العضلى [خاصة الانعكاسات الحسية التلقائية، التى تمكن الأطفال من تعديل وضع الجسم إلى الوضع الأعلى]

٣.ضبط البصر والتحكم فى النظر.

٤.الأذن الوسطى وسلامتها.

ويكتسب الأطفال المقدرة على السير على المتوازى فى سن مبكرة بدقة معقولة، عند ٣ سنوات استطاع ٥٠٪ من الأطفال السير مسافة ٣ أمتار على متوازى عرضه ٣ متر ٥ , ٢ سم، دون أن يسقطوا.

وتتحسن سريعاً النظم البصرية الحركية عند عمر ٤ سنوات للحفاظ على التوازن.

٣- نموذج تقييم المهارات الأساسية عند طفل الروضة خلال السنة الأولى (Kg1) عمر (٤.٥) سنوات

إعداد د. هدى الناشف ١٩٩٣

المهـــارة	درجة إجادة السلوك		
	جيد	وسط	ضعيف
المهارات المتصلة بالعضلات الكبيرة:			
١- يمشى إلى الأمام وكعب القدم الأمامية يلامس أصابع القدم الخلفية.			
٢- يمشى إلى الخلف وأصابع القدم الخلفية تلامس كعب الأمامية.			
٣- يمشى على خط دائرى.			
٤- يقفز للأمام عشر مرات دون الوقوع.			
٥- يحافظ على توزانه. وهو يقف على قدم واحدة لمدة خمس ثوان.			
٦- يحجل على قدمه الواحدة.			
٧- يرمى الكرة من فوق اليد مسافة ثلاثة أمتار.			
٨- يتلقف الكرة بذراعيه.			
٩- ينطط الكرة ويتلقفها.			
١٠- يحمل كوباً مملوءاً بالماء ولا يسكبها.			
١١- يتسلق درجات السلم فى ساحة الروضة.			
١٢- يقود دراجة ذات ثلاث عجلات، ويلتف زوايا حادة.			
١٣- يتعلق بقضيب يرتفع أفقياً فوق مستوى الرأس.			
١٤- ينط الحبل.			
١٥- يثب لمسافة ٦٠ سم.			
١٦- يهبط على جهاز التزحلق.			

(ويتبع):

المهـارة	درجة إجادة السلوك		
	جيد	وسط	ضعيف
المهارات المتصلة بالعضلات الصغيرة:			
١ـ يضع أشياء صغيرة في زجاجة.			
٢ـ يقوم بطي الورق وثنيه أفقياً ورأسياً.			
٣ـ يحاكي بناء بوابة بالمكعبات الصغيرة.			
٤ـ يقص ورقاً إلى أجزاء متساوية.			
٥ـ يقلّد كتابة إشارة (+).			
٦ـ يقلّد شكل المربع.			
٧ـ يُدخل زراراً في عروة.			
٨ـ يقفل ويفتح سحاب سترته.			
٩ـ يلضم خرزاً في خيط.			
١٠ـ يعمل أشكالاً بالصلصال.			
١٢ـ يقص ويلصق بطريقة محددة.			
١٣ـ يضم الورق بمشبك الأوراق.			
١٤ - يتحكم في مسك الأقلام وفرشاة الألوان.			
١٥ـ يستطيع أن يصب من إبريق في أكواب.			
١٦ـ يستطيع أن يمسك بمعلقة أو شوكة ويأكل.			
المجال المعرفي:			
١ـ يشير إلى (٤ـ٦) ألوان ويسميها.			
٢ـ يطابق صوراً مع أشياء مألوفة كالحذاء.			
٣ـ يميز الشيء الثقيل من الخفيف.			
٤ـ يشير إلى صورة أشياء طويلة وقصيرة.			
٥ـ يعد إلى (١٠) من الذاكرة بتسلسل سليم.			
٦ـ يوفق بين الصور التي بينها علاقة وظيفية أو جزء من كل.			

(ويتبع):

المهــارة	درجة إجادة السلوك		
	جيد	وسط	ضعيف
٧ـ يذكر الشيء المفقود.			
٨ـ يميز الملمس الصلب واللّين.			
٩ـ يرسم شخصاً يمكن تمييز (٣ـ٦) أجزاء منه، الرأس، أو الذراع أو الرجل.			
١٠ـ يستطيع التحدث عن أمس ، وعما يمكن أن يحدث فى الغد.			
١١ـ يتعرف فئات النقود المعدنية.			
١٢ـ يشير إلى صورة النهار والليل.			
١٣ـ يتعرف شكل الدائرة.			
١٤ـ يرتب الأشكال من الأصغر إلى الأكبر.			
١٥ـ يتعرف شكل المثلث.			
١٦ـ يميز بالنظر بين الأكثر والأقل.			
١٧ـ يتعرف حيوانات معينة ويميزها عن غيرها.			
١٨ـ يرتب أحداثاً حسب تسلسلها.			
١٩ـ يستطيع تتبع طريقة فى متاهة بسيطة.			
٢٠ـ يتعلم من خلال الملاحظة والاستماع للكبار.			
المجال اللغوى. مهارات الاتصال:			
١ـ يعبر عن معانى الكلمات بالحركة.			
٢ـ يذكر استعمال بعض الأشياء المألوفة.			
٣ـ يتبع ثلاثة أوامر منفصلة وبالترتيب.			
٤ـ يفهم بعض الصفات مثل جميل وأجمل.			
٥ـ يعيد جملة من (١٢) مقطعاً.			
٦ـ يفهم ويتذكر أحداث قصة تحكى له.			
٧ـ يجيب عن ثلاثة أسئلة بخصوص الحاجات الجسمية.			
٨ـ يذكر وظيفة الحواس.			

(ويتبع):

المهـارة	درجة إجادة السلوك		
	جيد	وسط	ضعيف
٩ـ يعرف مما تصنع الأشياء المألوفة ويذكر ذلك لفظياً.			
١٠ـ يستخدم جملاً كاملة بها فعل وفاعل أو اسم وخبر.			
١١ـ يذكر الأحداث القريبة حسب ترتيب حدوثها.			
١٢ـ يذكر الضد (عكس الكلمة).			
١٣ـ يستخدم صيغة المؤنث والمذكر.			
١٤ـ يسأل أسئلة باستخدام : متى وكيف وأين ولماذا.			
١٥ـ يتحدث عن أشياء حدثت فى الماضى، ويميزها عن الحاضر.			
١٦ـ يستخدم جملاً للتعبير عن علاقة سبب بنتيجة (لو عملت كذا يحصل كذا).			
١٧ـ يتلاعب بالألفاظ ويخترع بعض الكلمات.			
١٨ـ يستخدم حروف الجر.			
١٩ـ ينقل رسالة شفوية من جزء واحد.			
٢٠ـ يستخدم صيغة الجمع.			
مهارات ما قبل الكتابة:			
١ـ يحتفظ بالورقة فى مكانها وهو يرسم.			
٢ـ يرسم بالألوان مستخدماً الأصابع والذراع.			
٣ـ يمسك فرشاة الرسم بالإبهام والأصابع.			
٤ـ يرسم شخصاً يتكون جسمه من جزأين.			
٥ـ ينسخ شكل المربع.			
مجال الاعتماد على النفس وخدمة الذات:			
١ـ يغرف الطعام لنفسه.			
٢ـ يلبس الحذاء فى القدم الصحيحة.			
٣ـ يربط الحذاء.			

(ويتبع):

المهــارة	درجة إجادة السلوك		
	جيد	وسط	ضعيف
٤ـ يغسل يديه عند الحاجة.			
٥ـ يغسل أسنانه دون مساعدة.			
٦ـ يطعم نفسه بالملعقة.			
٧ـ ينظف نفسه بعد استخدام الحمام.			
٨ـ يغسل وجهه ويجففه.			
٩ـ يلبس ملابسه بمساعدة بسيطة.			
١٠ـ يعتمد على نفسه فى بعض الأعمال.			
١١ـ يقطع أطعمة طرية بالسكين.			
١٢ـ يبادر إلى استخدام الألعاب.			
١٣ـ يعتنى بشكله وهندامه.			
١٤ - يحافظ على نظافة المكان الموجود فيه.			
١٥ـ يعيد الأشياء إلى مكانها بعد استعمالها.			
١٦ـ يحافظ على ممتلكاته الشخصية ويسأل عنها.			
١٧ـ يميل إلى النظام فى العمل.			
مجال نمو الشخصية والعلاقات الاجتماعية:			
١ـ يشعر بالأمان فى الروضة.			
٢ـ يندمج فى الأنشطة.			
٣ـ لا يزعجه وجود الغرباء.			
٤ـ لا يظهر خجلاً مبالغاً فيه / ثقة بالنفس.			
٥ـ يطلب المساعدة من الكبار عند الحاجة.			
٦ـ يحسن التعبير عن مشاعره.			
٧ـ يميل إلى المرح.			
٨ـ يستطيع ضبط غضبه ولا يلجأ إلى يديه.			
٩ـ يظهر هادئاً وغير قلق.			

(ويتبع):

المهـارة	درجة إجادة السلوك		
	جيد	وسط	ضعيف
١٠ـ لا يعانى من العزلة أو الانطواء.			
١١ـ يظهر الرضا عن إنجازاته.			
١٢ـ يندمج مع الأطفال الآخرين أثناء اللعب.			
١٣ـ يقول: شكراً، مقابل الخدمة.			
١٤ـ يعتذر عن الإساءة لغيره.			
١٥ـ يقول من فضلك، أو: لو سمحت.			
١٦ـ يلقى التحية عند دخوله.			
١٧ـ ينتظر دوره فى الكلام واللعب.			
١٨ـ يدعو الآخرين للانتباه لما يؤديه.			
١٩ـ يحافظ على قوانين اللعب والعمل.			
٢٠ـ يظهر اهتماماً بالحيوانات الأليفة.			
٢١ـ يعرف سنه وأسماء إخوته.			

٤- نموذج تقييم المهارات الأساسية عند طفل الروضة خلال السنة الثانية (Kg_2) عمر (٦.٥) سنوات

إعداد/ د. هدى الناشف ١٩٩٣

المهــارة	درجة إجادة السلوك		
	جيد	وسط	ضعيف
المهارات المتصلة بالعضلات الكبيرة:			
١- يمشى أو يقفز بخطى إيقاعية مع الموسيقى.			
٢- يقف على أطراف أصابع قدميه.			
٣- يجرى بخفة مع حفظ توازنه.			
٤- يمشى على عارضة التوزان.			
٥- يحجل لمسافة مترين.			
٦- يثب على القدم اليمنى والقدم اليسرى بالتبادل.			
٧- ينط الحبل بمهارة.			
٨- يلمس أصابع قدميه بيديه دون السقوط على الأرض.			
٩- يقف على قدم واحدة مع ثنى الذراعين على الصدر.			
١٠- يتقدم تجاه الكرة ويركلها بقدمه.			
١١- يقفز إلى الخلف، يقفز ويدور.			
١٢- ينطط الكرة بيد واحدة ويتلقفها بيدين.			
١٣- يقفز فوق عارضة ارتفاعها ربع متر على الأرض.			
١٤- يرفع جسمه إلى الأعلى ويضع ذقنه أعلى قضيب أفقى.			
١٥- يستمتع بالجرى والقفز والتسلق.			
١٦- يستخدم الألعاب ذات العجلات.			
١٧- يشارك فى الألعاب الجماعية مثل المسابقات.			
المهارات المتصلة بالعضلات الدقيقة:			
١- يقص أشكالاً بسيطة.			

(ويتبع):

المهـارة	درجة إجادة السلوك		
	جيد	وسط	ضعيف
٢ـ يرسم شكل المثلث نقلاً عن نموذج.			
٣ـ يتتبع شكل المعين.			
٤ـ يلون داخل خطوط.			
٥ـ يعمل أشكالاً مميزة بالمكعبات.			
٦ـ يشارك باللغب بالأصابع.			
٧ـ يحسن استخدام المقص في قطع مربع.			
٨ـ يمسك القلم كالكبار.			
٩ـ يلبس ملابسه بدون مساعدة.			
١٠ـ يثبُت على استخدام يد معينة.			
١١ـ يلصق ويستخدم الصمغ.			
١٢ـ يدمج مناديل الورق على هيئة كرة بيد واحدة.			
١٣ـ يلف الخيط على عمود خشب.			
١٤ـ يدخل أوراقاً مطوية في ظرف.			
١٥ـ يربط عقدة.			
١٦ـ يقشر جزرة بالمبشرة.			
١٧ـ يفتح زجاجة البيبسي بالفتاحة.			
١٨ـ يستخدم براية قلم رصاص.			
١٩ـ يكتب اسمه الأول.			
المجال المعرفي:			
١ـ يشير إلى الصورة الأكبر.			
٢ـ يشير إلى الصورة الأولى.			
٣ـ يرتب الأرقام من (١ـ١٠).			
٤ـ يشير إلى المستطيل.			
٥ـ يعرف اسم واستعمال الساعة.			

(ويتبع):

المهـــارة	درجة إجادة السلوك		
	جيد	وسط	ضعيف
٦ـ يشير إلى الشيء الذى فى السوط.			
٧ـ يقرأ الأعداد من (١ـ٩).			
٨ـ يعرف عدد الأنصاف فى الشيء.			
٩ـ يقول الأعداد التى تلى ٨, ٣, ٦, ٩ .			
١٠ـ يدرك مفهوم الصباح والظهر.			
١١ـ يتصل برقم تليفون مكتوب.			
١٢ـ يقوم بتصنيف الأشياء وفق اللون أو الشكل.			
١٣ـ يتعرف إلى صغار كل حيوان يألفه.			
١٤ـ يصنِّف الصور إلى حيوانات ونباتات وجمادات.			
١٥ـ يطابق شكلاً، بمثله حتى لو اختلفا فى الحجم.			
١٦ـ يتتبع خطوطاً بالاستعانة باللون المميز.			
١٧ـ يرتب المجموعات المختلفة من الأكثر إلى الأقل.			
١٨ـ يدرك العلاقة المكانية: أمام، خلف، أعلى، أسفل.			
١٩ـ يضيف عـدداً من العناصر إلى إحدى مـجموعـتين لتغدو متكافئة مع الأكبر منها.			
٢٠ـ يعرف ناتج جمع عددين لا يزيد ناتجهما عن (٥).			
٢١ـ يقرأ بعض الأعداد البسيطة.			
٢٢ـ يتعرف أسماء قطع العملة.			
٢٣ـ يعد حتى عشرين من الذاكرة			
٢٤ـ يعرف أيام الأسبوع.			
٢٥ـ يكمل ما يبدأ من أعمال بتركيز.			
٢٦ـ يستطيع تفسير بعض الظواهر البسيطة.			
٢٧ـ يأتى بأعمال وأفكار مبتكرة.			
٢٨ـ يكثر من الأسئلة من أجل فهم الأحداث.			
٢٩ـ يستطيع أن يصف الجو.			

(ويتبع):

المهــارة	درجة إجادة السلوك		
	جيد	وسط	ضعيف
مهارات اللغة إرسال واستقبال:			
١ـ يشير إلى ثمانية من أعضاء الجسم.			
٢ـ يذكر تعريف الأسماء الملموسة.			
٣ـ يحكى قصة من كتاب مصور.			
٤ـ تقترب لغته من لغة الكبار.			
٥ـ يأخذ دوره في المناقشات.			
٦ـ يعطى ويستقبل معلومات.			
٧ـ يحسن الاتصال بأفراد الأسرة والأصدقاء.			
٨ـ يستعمل جمع التكسير.			
٩ـ يرد على التليفون.			
١٠ـ ينقل رسالة شفوية من جزأين.			
١١ـ يتبع التعليمات المزدوجة.			
١٢ـ ينشد نشيده أو يغنى أغنية موزونة.			
١٣ـ يتعرف شكل بعض الكلمات المكتوبة ويقرأها.			
١٤ـ يحسن التعبير الشفوى عن مشاعره وأفكاره.			
١٥ـ يبادر إلى توجيه الأسئلة ويتحدث مع الراشدين.			
مهارات ما قبل الكتابة:			
١ـ يرسم صورة يمكن التعرف عليها.			
٢ـ ينقل شكل المثلث.			
٣ـ يرسم منزلاً بسيطاً.			
٤ـ يرسم شخصاً يتكون من (٦ ـ ٧) أجزاء.			
٥ـ يكتب اسمه .			
مجال الاعتماد على النفس وخدمة الذات:			
١ـ يلبس ملابسه بالكامل ودون مساعدة.			

(ويتبع):

المهـارة	درجة إجادة السلوك		
	جيد	وسط	ضعيف
٢ـ يمشط شعره بالفرشاة أو المشط.			
٣ـ يستحم بنفسه مع قليل من المساعدة.			
٤ـ يربط الحذاء مع العقدة النهائية.			
٥ـ يستخدم فرشاة الأسنان من تلقاء نفسه.			
٦ـ يعد الساندويتشات لنفسه.			
٧ـ يقطع الشارع بأمان.			
٨ـ يعتمد على نفسه فى اختيار ألعابه.			
٩ـ يتخذ قرارات تخصه بنفسه.			
١٠ـ يقضى وقتاً أطول مع الأطفال منه مع الكبار.			
١١ـ يقطع الطعام بالشوكة والسكين.			
١٢ـ يقوم بشراء بعض الحاجات من الدكان.			
١٣ـ يأوى إلى فراشه بمفرده.			
١٤ـ يبد رغبة فى أن يخدم نفسه.			
مجال نمو الشخصية والعلاقات الاجتماعية:			
١ـ يتقبل فكرة مشاركة الآخرين له فى اهتمام المعلمة.			
٢ـ يحسن التعبير عن اهتمامه بالآخرين والميل لهم.			
٣ـ يواجه الشخص الراشد عندما يغضبه.			
٤ـ يحافظ على صداقته بالأطفال الآخرين لفترة.			
٥ـ علاقته بالمعلمة وبالراشدين جيدة.			
٦ـ يستأذن لدى دخوله غرفة الغير أو استعمال أشيائهم.			
٧ـ لا يأخذ ما ليس له ويحافظ على ممتلكات الغير.			
٨ـ يبادر إلى مساعدة الغير.			
٩ـ يختار الأصدقاء.			
١٠ـ يتعاطف مع الآخرين.			

(ويتبع):

المهـارة	درجة إجادة السلوك		
	جيد	وسط	ضعيف
١١- يفضل فكرة اختياره قائداً في اللعب.			
١٢ - يتقبل فكرة عدم اختياره للقيادة.			
١٣ - ينتبه لغياب أحد الزملاء ويسأل عنه.			
١٤- يظهر شعور الانتماء لأسرته وصفّه.			
١٥- يظهر اهتماماً بما يجرى حوله فى المجتمع.			
١٦- يقدر نواحى الجمال فى الطبيعة.			
١٧- يحافظ على نظافة البيئة.			
١٨- يظهر الشجاعة الجراءة.			
١٩- يميل إلى التسامح مع المسىء.			
٢٠- يحرص على قول الصدق.			
٢١- يساعد الكبار.			
٢٢- يعرف موعد عيد ميلاده.			
٢٣- يعرف عنوانه بالكامل.			
٢٤- يشارك فى الرقص والمشاريع الجماعية.			
٢٥- يبدى استعداداً للتنازل عن بعض رغباته فى سبيل الغير.			

٤ . معايير نمو الأطفال المصريين فى مرحلة ما قبل المدرسة
مقتبس من بروفيل منجزات التعلم

إعداد

محمد عماد الدين إسماعيل . أمينة كاظم .

ليلى كرم الدين

١٩٩٤

برنامج الأمم المتحدة الإنمائى وجمعية تحسين الصحة تحت رعاية رئاسة
مجلس الوزراء . المجلس القومى للطفولة والأمومة بالقاهرة

معايير النمو المعرفى لطفل الروضة

فى «منجزات التعلم»

إعداد: محمد عماد الدين إسماعيل وآخرون ١٩٩٤

جدول (١) تدرج المقياس المعرفى فى صورته النهائية تبعاً لمستوى الصعوبة

الرقم الأصلى للبند	الرقم النهائى للبند	السلوك	درجة الصعوبة بالمنف
١	١	يطلب المزيد من شىء يعطى له	٨
٣	٢	يشير إلى ٤ أجزاء من جسمه	١٩
١٢	٣	يستجيب استجابة صحيحة لعبارة «وريني واحد»	٢١
٢٠	٤	يشير إلى الشىء الفارغ	٢١
٧	٥	يفهم الاختلاف فى الحجم	٢٢
٢	٦	يذكر أسماء ٣ صور	٢٤
٥	٧	يتناول الأشياء المماثلة لنموذج مألوف	٢٤
١٠	٨	ينطق اسمه كاملا	٢٥
١٧	٩	يشير إلى الشىء الكبير	٢٥
٢٣	١٠	يشير إلى المربع الصغير	٣١
٢٩	١١	يعطى الشىء الثقيل	٣٢
٢٥	١٢	يشير إلى الشىء الطويل	٣٣
٣٢	١٣	يشير إلى صور الأشياء الطويلة	٣٦
٢١	١٤	يوفق لونين	٣٧
٢٨	١٥	يوفق ٤ ألوان	٣٨
١٤	١٦	يكرر ٣ أرقام	٣٩
١٥	١٧	يعد إلى ٣ من الذاكرة	٣٩
١٣	١٨	يرتب مكعبات ذات لونين مختلفين	٣٩
٣٠	١٩	يشير إلى الملمس الخشن والناعم	٣٩

يتبع:

الرقم الأصلى للبند	الرقم النهائى للبند	السلوك	درجة الصعوبة بالمنف
١٦	٢٠	يعطى شيئين	٤٠
٣٧	٢١	يشير إلى الملمس الصلب واللين	٤٥
٤٥	٢٢	يشير إلى الصورة الأكبر	٤٧
٢٢	٢٣	يعد ٣ أشياء	٤٧
٢٤	٢٤	يضع الحلقات فى عمودها تبعاً للحجم	٤٧
١٩	٢٥	يشير إلى الشىء المختلف	٤٨
٢٧	٢٦	يقلد مجموعات الأشياء معا	٤٨
٣٥	٢٧	يذكر الشىء المفقود	٤٨
٢٦	٢٨	يصنف الصورة بالإشارة	٥١
٤٠	٢٩	يشير إلى الدائرة	٥١
٤٦	٣٠	يشير إلى الصورة الأولى فى الصف	٥١
٤٨	٣١	يوفق الأرقام من ١ إلى ١٠	٥١
٣٦	٣٢	يكرر ٤ أرقام	٥٢
٥٦	٣٣	يعرف اسم واستعمال الساعة	٥٣
٣٤	٣٤	يعد إلى ١٠ من الذاكرة	٥٣
٣٨	٣٥	يعطى ٣ أشياء	٥٤
٣٩	٣٦	يشير إلى صور النهار والليل	٥٥
٤٢	٣٧	يشير إلى ٤ ألوان	٥٦
٥٨	٣٨	يشير إلى الشىء الذى فى الوسط	٥٧
٥٤	٣٩	يعد ١٠ أشياء	٥٧
٦١	٤٠	يصف الجو	٥٨
٥٧	٤١	يشير إلى آخر صورة فى الصف	٦٠
٥٢	٤٢	يذكر ٤ أوان	٦٠
٧٤	٤٣	يطعى ٧، ٦، ٩، ١٠ أشياء	٦١
٨٠	٤٤	يعرف عدد الأصابع باليد الواحدة والاثنين معاً	٦١

يتبع:

الرقم الأصلى للبند	الرقم النهائى للبند	السلوك	درجة الصعوبة بالمتف
٥٠	٤٥	يشير إلى المربع	٦١
٤٤	٤٦	يعد إلى ١٥ من الذاكرة	٦٣
٦٦	٤٧	يعرف اسم واستعمال النتيجة	٦٣
٦٠	٤٨	يرتب الأشكال من الأصغر إلى الأكبر	٦٣
٦٣	٤٩	يعرف عدد الأنصاف فى الشىء	٦٤
٥٣	٥٠	يشير إلى المستطيل	٦٤
٦٧	٥١	يصل الصور بالأعداد من ١ إلى ٣	٦٤
٥٥	٥٢	شير إلى ٨ ألوان	٦٥
٧٣	٥٣	يبنى بالمكعبات ٤ أدوار من نموذج بأربعة	٦٥
٨١	٥٤	يجمع الأعداد إلى الخمسة	٦٨
٨٣	٥٥	يعرف أيام الأسبوع السبعة	٦٩
٦٨	٥٦	يدرك مفهوم الصباح والظهر	٧٢
٧٩	٥٧	يذكر أوجه التشابه والاختلاف	٧٤
٧٧	٥٨	يعرف عدد القروش فى قطعة ١٠ قروش	٧٤
٨٤	٥٩	يعرف أسماء الحروف جميعا	٦٧
٧٨	٦٠	يرتب القصص المصورة حسب الأحداث	٧٦
٧٦	٦١	يعرف الوقت من الساعة	٧٧
٦٩	٦٢	يتصل برقم تليفون مكتوب	٧٩
الإجمالى		٦٢ بنداً	

جدول (٢) مقياس السلوك الاجتماعى

الترتيب النهائى	الترتيب الأصلى	السلوك	درجة الصعوبة بالمنف
١	١	يبادر إلى اللعب من تلقاء نفسه	٣١
٢	٦	يشارك فى اللعب مع غيره	٣٧
٣	٤	يشارك فى الألعاب الجماعية البسيطة	٣٧
٤	٢٠	يعرف أسماء أخوته	٤٣
٥	٨	يستمع بانتباه إلى القصص	٤٤
٦	١٦	يلعب مع الأطفال بتعاون	٤٤
٧	٢٦	يلعب مع أخوته ألعاباً بسيطة	٤٥
٨	٣	يرد على التحية البسيطة	٤٦
٩	١٠	يعرف النوع	٤٧
١٠	٢٥	يساعد الكبار فى المهام البسيطة	٤٨
١١	١٣	يغنى أو يؤدى شيئاً أمام الآخرين	٥٠
١٢	٥	يضع اللعب فى أماكنها تحت إشراف	٥١
١٣	٢٢	يدعو للانتباه إلى ما يؤديه	٥٣
١٤	٧	يأخذ دوره	٥٣
١٥	٩	يعبر عن استيائه لفظاً بدلا من يده	٥٣
١٦	٢	يذكر اسمه بالكامل	٥٤
١٧	١٧	يقول «شكرا» مقابل خدمة أو مجاملة	٥٥
١٨	٢٣	يختار أصدقاءه	٥٨
١٩	١٥	يضع اللعب فى أماكنها (دون إشراف)	٦١
٢٠	٢٤	يعرف نوعين من المشاعر	٦٤
٢١	٢٧	يعرف العنوان كاملاً	٧٥

يلاحظ من الجدول تمركز ما يقرب من نصف البنود حول اللوجيت (-١) إلى (+١). ثم هناك القفزة فى الصعوبة من ٦٤ إلى ٧٥ لمعرفة العنوان الكامل، والذى جاء ترتيبه الأخير أيضا فى المقياس الأصلى.

• ويبين الجدول التالي تدرج مقياس الحركات الدقيقة تبعًا للصعوبة

جدول(٣)

الترتيب الجديد	الترتيب الأصلي	السلوك	درجة الصعوبة بالمئين
١	١	يحاول طي ورقة	٢٥
٢	١١	يصنع ستة أعمدة خشبية فى لوحة الأعمدة	٣٠
٣	٢	يبنى برجاً من ٦ـ٧ مكعبات	٣٠
٤	٤	يصنع قطاراً من المكعبات	٣١
٥	٥	يلف يد مضرب البيض	٣٥
٦	٦	يبنى برجًا من ٨ مكعبات	٣٨
٧	١٣	يلضم الخرز الخشبى (١ بوصة للخرزة)	٣٩
٨	٢٢	يضع أشياء صغيرة فى زجاجة	٤٣
٩	١٦	يصنع كعكة مستديرة مسطحة بالصلصال	٤٣
١٠	١٩	يلضم خرز خشب (نصف بوصة للخرزة)	٤٤
١١	٨	يقلد بناء كوبرى بالمكعبات	٤٤
١٢	١٧	يلف ثعبانًا من الصلصال	٤٤
١٣	٢٠	يلف لعبة بزمبلك (ياى)	٤٤
١٤	٩	إغلاق قبضة اليد وتحريك الإبهام يميناً ويساراً	٤٤
١٥	١٢	يلتقط أشياء صغيرة بملقاط	٤٥
١٦	٣٣	يدخل أوراقاً مطوية فى ظرف	٤٥
١٧	٣١	يلف الخيط على بكرة خشب	٤٦
١٨	٢٩	يحول المناديل الورق إلى كرة بيد واحدة	٤٧
١٩	١٥	يطوى ويضغط الورق أفقيا ورأسيا	٥٠
٢٠	٢١	يفرد أصابع يد واحدة ويلمس بإبهامه كل أصبع بالدور	٥٢
٢١	٣٤	يدخل أوراقاً فى ملف	٥٤
٢٢	٢٨	يستخدم براية القلم الرصاص	٥٥
٢٣	١٤	يقص الورق بالمقص	٥٦
٢٤	٢٧	يضم الورق بمشبك الأوراق	٥٨
٢٥	٢٣	يطوى ويثنى الورق أفقيا ورأسيا بميل	٥٩
٢٦	٢٥	يحاكى بناء بوابة بالمكعبات	٦٠
٢٧	٢٤	يكمل لغزاً من ثلاث قطع	٦٢
٢٨	٣٥	يربط عقدة	٦٨
٢٩	٢٦	يقطع خطاً بالمقص	٧٠
٣٠	٣٦	يقشر جزرة بالمقشرة	٧٠
٣١	٣٧	يقطع صورة من مجلة	٨٣
٣٢	٣٢	يقطع مربعاً بالمقص	٨٤

ترتيب البنود:

بعد حذف البنود غير الملائمة تم، تدريج بنود مقياس الحركات الكبيرة تبعًا لمستوى الصعوبة بالمنف من ٢٠ إلى ٨٨ على النحو التالى:

جدول (٤)

تدرج بنود مقياس الحركات الكبيرة تبعا لمستوى الصعوبة

الترتيب النهائى	الترتيب فى المقياس الأصلى	السلوك	درجة الصعوبة بالمنف
١	(٢)	يمشى على خط مستقيم تقريبا	٢٠
٢	(١)	يقفز فى مكانه	٢٥
٣	(٤)	يمشى بظهره	٢٦
٤	(٣)	يقفز من أول سلمة على الأرض	٢٧
٥	(٧)	يقف ويضم الكعبين والذراعين إلى جانبيه	٣١
٦	(٨)	يقفز على قدم واحدة لمدة ثانية	٣٨
٧	(١٠)	يقفز من أعلى شىء ارتفاعه ٥ أقدام	٣٩
٨	(١٢)	يرمى الكرة على ارتفاع ولمسافة ٥ أقدام	٤٠
٩	(١٤)	يحمل صينية	٤٠
١٠	(١٦)	يحمل كوباً مملوءاً بالماء	٤١
١١	(١٧)	يمشى على خط دائرى	٤٢
١٢	(٦)	يصعد وقد يهبط السلم مع تناوب القدمين	٤٣
١٣	(١١)	يستطيع القفز لمسافة ٥ ,٨ بوصة	٤٤
١٤	(١٣)	يمسك بالكرة بذراعين ممدوتين ومفرودتين	٤٥
١٥	(٣٤)	يتقدم باتجاه الكرة ويركلها بقدمه	٤٧
١٦	(٩)	يمشى على أطراف أصابيعه	٤٨
١٧	(٢٢)	يتلقف الكرة بذراعين مثنيين عند الكوع	٤٨
١٨	(٢١)	يرمى الكرة بارتفاع ١٠ أقدام	٥٠
١٩	(٣٦)	يقفز على قدميه بالتناوب	٥٤

تابع مقياس الحركات الكبيرة

الترتيب الجديد	الترتيب فى المقياس الأصلى	السلوك	درجة الصعوبة بالمنف
٢٠	(٢٣)	يصعد ويهبط السلالم مع تبادل القدمين	٥٤
٢١	(٢٩)	يقف على أطراف أصابع قدميه وهو يضع يديه على جانبى فخذيه	٥٥
٢٢	(١٨)	يقف على قدم واحدة لمدة خمس ثوانٍ	٥٥
٢٣	(٣٧)	يقفز إلى الخلف	٥٦
٢٤	(٤١)	يقفز ويدور	٥٨
٢٥	(٢٥)	يقفز لمسافة ٢٣ بوصة على الأقل	٥٩
٢٦	(١٩)	يمشى إلى الأمام بحيث يلامس كعب القدم الأمامية أصابع القدم الخلفية	٦٣
٢٧	(٣٩)	يجرى مسافة عدة أمتار ذهاباً وإياباً (المجموع حوالى ٣٠م)	٦٤
٢٨	(٢٧)	يمسك بكرة تنط	٦٤
٢٩	(٤٢)	ينطط الكرة بيد واحدة ويتلقفها بيديه	٦٩
٣٠	(٤٦)	الوثب البعيد (٣٨ بوصة)	٧١
٣١	(٤٠)	يقف على قدم على حدة بالتناوب، وهو مغمض العينين	٧٣
٣٢	(٤٣)	يتلقف الكرة بيد واحدة	٧٤
٣٣	(٤٤)	ينط الحبل	٨٨

جدول (٥) تدرج مقياس ما قبل الكتابة
فى صورته النهائية تبعاً لمستوى الصعوبة

الرقم الأصلى للبند	الرقم النهائى للبند	السلوك	درجة الصعوبة بالمئة
٥	١	يرسم أو يلون الخطوط والنقاط والأشكال	٥
٤	٢	يقلد الشكل الدائرى	١٦
١٥	٣	يرسم بأصابع الألوان مستخدمًا الأصابع واليد والذراع	١٧
٨	٤	ينقل شكل الدائرة	٢٥
١٦	٥	ينقل شكل +	٣٤
٩	٦	يقلد شكل +	٣٥
٣	٧	يقلد شكل ٧	٣٥
١٠	٨	ينقل شكل ٧	٣٨
٧	٩	ينقل شكل ب	٤٠
١١	١٠	ينقل شكل ب	٤١
١٣	١١	يعيد على أو يعلم على طريق على شكل معين	٤٢
١٢	١٢	ينقل شكل د	٤٤
١٧	١٣	ينقل شكل المربع	٥٤
١٩	١٤	ينقل شكل المثلث	٥٨
١٨	١٥	ينقل كلمة بسيطة	٦٣
٢٤	١٦	يكتب الأعداد من١ إلى ٩	٦٨
٢٣	١٧	يطبع أو يكتب اسمه	٦٨
٢١	١٨	ينقل اسمه	٦٨
٢٢	١٩	ينقل شكل المستطيل مع الأقطار	٧١
٢٦	٢٠	يطبع أو يكتب اسمه واسم والده	٧٥
٢٥	٢١	ينقل شكل المعين	٧٨
٢٧	٢٢	يكتب الأعداد من ١ إلى ١٩	٨٢
٢٠	٢٣	يرسم منزلاً بسيطًا	٩١
الإجمالى		٢٠ بنداً	

جدول (٦) تدرج مقياس اللغة فى صورته النهائية
تبعاً لمستوى الصعوبة

الرقم الأصلى للبند	الرقم النهائى للبند	السلوك	درجة الصعوبة بالمئف
٩	١	يذكر اسم الشيء المفضل لديه	١٣
٤	٢	يستطيع التحدث باستخدام ٥٠ كلمة أو أكثر	٢٠
٣	٣	يشير إلى نفسه باستخدام اسمه	٢٤
١	٤	يشير إلى خمس صور لأشياء معروفة	٢٥
٢٠	٥	ينقل رسالة شفهية لفظية من جزء واحد	٢٩
٨	٦	يشير إلى ثلاثة صور لنشاطات معروفة	٣٤
١٢	٧	يذكر أسماء ٣ نشاطات معروفة	٣٩
٢٢	٨	يعبر عن معانى الكلمات بالحركة	٣٩
١٠	٩	يشير إلى ١٠ صور لأشياء معروفة	٤١
١٤	١٠	يجيب عن سؤال واحد بخصوص الحاجات الجسدية	٤١
٣٣	١١	يذكر تعريف الأسماء الملموسة (أسماء الذوات)	٤٤
١٧	١٢	يذكر أسماء ١٠ صور لأشياء معروفة	٤٦
٢٧	١٣	يعيد جملة من ١٢ مقطعًا	٤٨
٢١	١٤	يجيب عن أسئلة تبدأ بإذا وماذا	٤٨
٢٤	١٥	يبين فهمه لأربعة حروف جر عن طريق وضع المكعب	٥٢
٣٨	١٦	ينقل رسالة لفظية من جزئين	٥٤
٢٦	١٧	يجيب عن ٣ أسئلة بخصوص الحاجات الجسدية	٥٥
٦	١٨	يستخدم صيغة الجمع	٥٥
٢٨	١٩	يذكر الأحداث والخبرات القريبة بالترتيب	٥٥
٣٠	٢٠	يذكر الضد	٥٦
٤٠	٢١	يشير إلى الجانب اليمين واليسار من الجسم	٦٠
٣٢	٢٢	يشير إلى ٨ من أعضاء الجسم	٦١

تابع تدرج مقياس اللغة فى صورته النهائية
تبعاً لمستوى الصعوبة

الرقم الأصلى للبند	الرقم النهائى للبند	السلوك	درجة الصعوبة بالمنف
٣٧	٢٣	يتبع ٣ تعليمات فى تتابع سليم	٦٢
٣٤	٢٤	يذكر مصادر ١٥ نشاطًا	٦٣
٢٩	٢٥	يذكر استعمالات الحواس	٦٤
٣٥	٢٦	يحكى قصة باستعمال الصور	٦٧
٤٢	٢٧	يحكى قصة دون استعمال الصور	٦٨
٣٩	٢٨	يذكر أسماء ٨ حيوانات	٧٠
٤١	٢٩	يتبع التعليمات المزدوجة بخصوص اليمين واليسار	٧٢
٣٦	٣٠	يزن الكلمات	٩٤
الإجمالى		٣٠ بنداً	

جدول (٧) مقياس مساعدة الذات

الترتيب النهائى	الترتيب الأصلى	السلوك	درجة الصعوبة بالمنف
١	١	يشير إلى حاجته للذهاب إلى الحمام	٢٧
٢	٣	يجفف يديه بعد غسلهما	٣٠
٣	٧	يمسح أنفه بمنديل	٣٣
٤	٤	يساعد فى حمل الأشياء	٣٤
٥	٢	يخلع بالطو دون أزرار	٣٧
٦	١٩	يطعم نفسه بالملعقة (يمسكها بأصابعه)	٣٩
٧	١٢	يحصل بنفسه على الماء	٤٢
٨	٢١	يغسل وجهه يجففه	٤٤
٩	١٣	يذهب وحده إلى الحمام	٥٤
١٠	٩	يلبس الحذاء	٤٩
١١	٥	يرتدى ملابسه تحت إشراف	٤٩
١٢	٢٤	يمشط شعره بالفرشاة أو المشط	٥٣
١٣	١٤	يشد الطارد (السيفون)	٥٥
١٤	١٦	يلبس الحذاء فى القدم الصحيحة	٥٧
١٥	١٠	يغسل أسنانه بالفرشاة مع المساعدة	٥٧
١٦	٢٠	ينظف نفسه بعد استخدام الحمام	٥٨
١٧	١٨	يغسل أسنانه دون مساعدة	٦١
١٨	٦	يعلق ملابسه على شماعة حائط	٦١
١٩	٢٥	يستحم بنفسه مع المساعدة	٦١
٢٠	٢٢	يعد ساندويتشا لنفسه	٦٦
٢١	١٧	يربط الحذاء	٦٨
٢٢	٢٣	يربط الحذاء مع العقدة النهائية	٧٤

جدول (٨) مقياس النمو المعرفي وفقاً لبورتاج ١٩٩٧

النمو المعرفي

العمر	م	الأداء	سلوك ابتدائي	سلوك الانجاز	تعليقات
٠-١	١	يزيل قطعة قماش عندما تدخل على الوجه			
	٢	ينظر إلى شيء أبعد عن المجال المباشر لرؤيته			
	٣	يخرج شيئا من بعده وعاء مفتوح			
	٤	يضع شيئا في وعاء مقلداً الآخرين			
	٥	يضع شيئا في وعاء عندما يطلب منه ذلك لفظيا			
	٦	يهز لعبة تصدر صوتا ومربوطة بحبل			
	٧	يضع ثلاثة أشياء في وعاء ثم يفرغه			
	٨	ينقل شيئا من يد إلى الأخرى ليلتقط شيئًا آخر			
	٩	يسقط لعبة ويلتقطها			
	١٠	يجد شيئا مخبأ تحت وعاء			
	١١	يدفع ثلاثة مكعبات مرتبة في شكل قطار			
	١٢	يرفع الدائرة من لوحة الأشكال			
	١٣	يضع وترا مستديرا في لوحة الأوتار عند الطلب			
	١٤	يؤدي حركات بسيطة عند طلبها			
١-٢	١٥	يخرج ستة أشياء من وعاء بمفرده، واحداً في كل مرة			
	١٦	يشير إلى جزء واحد من أجزاء جسمه			
	١٧	يرص ٣ مكعبات فوق بعض عند الطلب			
	١٨	يطابق الأشياء المتماثلة			
	١٩	يشخبط على الورق			

تابع بورتاج ١٩٩٧

العمر	م	الأداء	سلوك ابتدائى	سلوك الانجاز	تعليقات
	٢٠	يشير إلى نفسه عند سؤاله عن اسمه			
	٢١	يضع خمسة أوتاد مستديرة فى لوحة الأوتاد عند الطلب			
	٢٢	يطابق الأشياء مع صورها			
	٢٣	يشير إلى صورة مسماه			
	٢٤	يقلب صفحات الكتاب ٢ـ٣ صفحات فى المرة ليجد صورة مسماة			
٢-٣	٢٥	يجد كتابا بعينه عندما يطلب منه ذلك			
	٢٦	يكمل لوحة الأشكال ذات الثلاثة قطع			
	٢٧	يسمى أربع صور مألوفة			
	٢٨	يرسم خطا رأسيا مقلدا			
	٢٩	يرسم خطا أفقياً مقلدا			
	٣٠	ينسخ دائرة			
	٣١	يطابق الأشياء حسب الملمس			
	٣٢	يشير إلى الكبير والصغير عند الطلب			
	٣٣	يرسم علاة «+» مقلدا			
	٣٤	يطابق ثلاثة ألوان			
	٣٥	يضع الأشياء فى/ وعلى/ وتحت/ عند الطلب			
	٣٦	يسمى الأشياء التى تصدر أصواتا			
	٣٧	يركب لعبه متداخلة مكونة من أربعة قطع			
	٣٨	يسمى الأفعال التى تعبر عنها الصور			

تابع بورتاج ١٩٩٧

تعليقات	سلوك الانجاز	سلوك ابتدائى	الأداء	م	العمر
			يطابق الأشكال الهندسية مع صور تلك الأشكال	٣٩	
			يرص خمس حلقات أو أكثر على وتر بترتيب أحجامها	٤٠	
			يسمى الأشياء وفقًا لحجمها كبيرة وصغيرة	٤١	٣-٤
			يشير إلى عشرة أجزاء من جسمه عندما يسأل	٤٢	
			يشير إلى الولد والبنت عندما يطلب منه ذلك لفظياً	٤٣ ٤٤	
			يجمع شكلاً مكونًا من جزئين ليكون منهما شيئا واحدا	٤٥	
			يصف حدثين أو شخصيتين من قصة مألوفة أو برنامج تليفزيونى	٤٦	
			يكرر ألعاب الأصابع مع الكلمات والأداء الحركى	٤٧	
			يوزع شيئا واحدا لكل مفردة (٣ أشياء)	٤٨	
			يشير إلى الأشياء الطويلة والقصيرة	٤٩	
			يخبر عن الأشياء التى تنتمى إلى بعضها	٥٠	
			يعد حتى ٣ مقلدا	٥١	
			يرتب الأشياء فى مجموعات	٥٢	
			يرسم على «V» مقلدا	٥٣	
			يرسم خطا يرسم قطرا بين زاويتين متقابلتين لورقة مربعة طول ضلعها ١٠سم	٥٤	
			يعد حتى عشرة أشياء مقلدا	٥٥	

تعليقات	سلوك الانجاز	سلوك ابتدائى	الأداء	م	العمر
			يبنى كوبرى من ثلاثة مكعبات مقلدا	٥٦	
			يطابق ترتيبًا أو نموذجًا من المكعبات أو أكثر	٥٧	
			ينسخ سلسلة من علامة V (VVVVVVVVVV) بحركة واحدة	٥٨	
			يضيف ساقا أو ذراعا لرسم رجل غير مكتمل	٥٩	
			يكمل صورة مجزأة (بازل) من ٦ قطع	٦٠	
			يسمى الأشياء إما متماثلة أو مختلفة	٦١	
			يرسم مربع مقلدا	٦٢	
			يسمى ثلاثة ألوان عندما يطلب منه	٦٣	
			يسمى ثلاثة أشكال □, △, O	٦٤	
			يلتقط عددا محددا من الأشياء، عندما يطلب منه ذلك (١-٥)	٦٥	٤-٥
			يسمى خمسة أشياء من ملمسها	٦٦	
			ينسخ مثلثًا عندما يطلب منه ذلك	٦٧	
			يتذكر أربعة أشياء رآها فى الصورة	٦٨	
			يسمى الوقت المرتبط بأنشطة معينة خلال اليوم	٦٩	
			يردد أناشيد الطفولة المألوفة	٧٠	
			يخبر عما إذا كان ذلك الشىء أثقل أم أخف (الفرق أقل من $\frac{١}{٢}$ كجم)	٧١	
			يخبر عن الشىء الذى فقد عند استبعاده من مجموعة بها ٣ أشياء	٧٢	

تابع بورتاج ١٩٩٧

العمر	م	الأداء	سلوك ابتدائى	سلوك الانجاز	تعليقات
	٧٣	يسمى ثمانية ألوان			
	٧٤	يتعرف العملات النقدية المعدنية ٥، ١٠، ٢٥قرشا			
	٧٥	يطابق الرموز (الأحرف والأرقام)			
	٧٦	يخبر عن لون شيء ذكر له رسمه			
	٧٧	يعيد ذكر خمس حقائق رئيسية من قصة سمعها ٣ مرات			
	٧٨	يرسم شخصا (رأس وجذع و٤ أطراف)			
	٧٩	يغنى خمسه أسطر من أغنية			
	٨٠	يبنى هرمًا من عشرة مكعبات مقلدا			
	٨١	يسمى الأشياء إما طويل أو قصير			
	٨٢	يضع الأشياء خلف/ بجانب/ بعد أو قريب منه			
	٨٣	يطابق مجموعات متساوية من ١ إلى ١٠ أشياء			
	٨٤	يسمى أو يشير إلى الجزء الناقص أو المفقود من صورة شيء			
	٨٥	يعد من الذاكرة من ١ حتى ٢٠			
	٨٦	يذكر الموضع: الأول، الأوسط، الأخير			
٥-٦	٨٧	يعد حتى ٢٠ شيئا ويذكر عددها			
	٨٨	يسمى عشرة أرقام مكتوبه أمامه			
	٨٩	يذكر الشمال واليمين بالنسبة إلى نفسه			
	٩٠	يقول الحروف الأبجدية بالترتيب			

تابع بورتاج ١٩٩٧

العمر	م	الأداء	سلوك ابتدائى	سلوك الانجاز	تعليقات
	٩١	يكتب اسمه الأول			
	٩٢	يسمى خمسة أحرف مكتوبة أمامه			
	٩٣	يرتب الأشياء حسب الطول والعرض			
	٩٤	يسمى الأحرف الأبجدية المكتوبة أمامه			
	٩٥	ترتب الأرقام من ١ إلى ١٠ فى التسلسل الصحيح			
	٩٦	يذكر موضع الشيء: الأول، الثانى، الثالث			
	٩٧	يشير إلى الرقم الذى ذكر له من ١ إلى ٢٥			
	٩٨	ينسخ شكل المعين			
	٩٩	يكمل لعبة متاهة بسيطة			
	١٠٠	يذكر أيام الأسبوع بالترتيب			
	١٠١	يستطيع جمع وطرح الأعداد حتى ثلاثة أشياء			
	١٠٢	يذكر تاريخ ميلاده باليوم والشهر			
	١٠٣	يقرأ ١٠ كلمات مطبوعه أمامه بمجرد النظر			
	١٠٤	يتوقع ما سوف يحدث			
	١٠٥	يشير إلى نصف الشيء والشيء الكامل			
	١٠٦	يعد من الذاكرة من ١ حتى ١٠٠			

تابع جدول (٨)

بطاقة تقويم سلوك الطفل الاجتماعي وفقا لبرنامج بورتاج

العمر	م	الأداء
صفر - ١	١	يراقب شخصًا يتحرك أمام بصره مباشرة
	٢	يبتسم استجابة لاهتمام شخص كبير
	٣	يصدر أصوات استجابة للاهتمام به
	٤	ينظر إلى يديه، وكثيرا ما يبتسم أو يصدر أصواتًا
	٥	يستجيب لوجوده في محيط العائلة بالابتسام أو بإصدار أصوات أو
	٦	بالكف عن البكاء
	٧	يبتسم استجابة لتعبيرات وجوه الآخرين
	٨	يبتسم ويصدر أصواتًا لصور بالمرآة
		يربت على قسمات وجه الشخص البلغ ويجذبها (الشعر، الأنف، (العين).
	٩	يمد ذراعيه إلى شيء مقدم له
	١٠	يمد ذراعيه إلى شخص مألوف
	١١	يمد ذراعيه إلى الصورة بالمرآة أو طفل آخر ويربت عليه
	١٢	يمسك ويتفحص شيئًا ما مقدما له لمدة دقيقة على الأقل
	١٣	يهز أو يضغط على شيء موضوع في يده، ويصدر به أصواتا عن غير قصد
	١٤	يلعب دون إشراف لمدة ١٠ دقائق
	١٥	كثيرا ما ينشد الاتصال البصري عند الاهتمام به لمدة ٢ - ٣ دقائق
	١٦	يلعب بمفرده مسروراً بجوار شخص كبير، يمارس نشاطه لمدة ١٥ - ١٠ دقيقة
	١٧	يصدر أصواتًا ليجذب الانتباه
	١٨	يقلد لعبة «بخ» أو «عاوو»
	١٩	يضيق بيديه «اللي يصفق سوسه» مقلدا الكبار

(تتبع):

العمر	م	الأداء
	٢٠	يحرك اللعبة أو الشيء أو قطعة من الطعام للشخص الكبير ولكنه لا يتركها دائما
	٢١	يرفع يديه «كبير قوى» مقلداً الكبار
	٢٢	يقدم اللعبة أو الشيء أو قطعة الطعام للشخص الكبير ولكنه لا يتركها دائما
	٢٣	يحتضن أو يربت على أو يقبل الأشخاص المألوفين لديه
	٢٤	يظهر استجابة الاسم بأن ينظر أو يتقدم لحمله
	٢٥	يضغط على اللعبة أو يهزها مقلدا ليحدث صوتا
	٢٦	يتناول لعبة أو شيىء بيديه
	٢٧	يقدم لعبة أو شيئا للكبير ويتركها له
	٢٨	يقلد حركات طفل آخر أثناء اللعب
١ـ٢	٢٩	يقلد الكبير فى الأعمال البسيطة (يحاول استخدام المكنسه، شد ملاءة السرير، يضع الملابس فى السلة)
	٣٠	يلعب بجر طفل آخر، كل منهم يمارس أنشطة منفصلة
	٣١	يشارك فى لعبة مثل دفع السيارة أو دحرجة الكرة مع طفل آخر لمدة ٥٠ دقيقة
	٣٢	يتقبل غياب الوالدين بالاستمرار فى الانشطة وقد يغضب للحظات
	٣٣	يستكشف بيئته بفاعلية
	٣٤	يشارك مع شخص آخر فى الألعاب اليدوية (يشد الحبل ـ ويدير المقبض).
	٣٥	يحتضن ويحمل العروسة أو أى لعبة لديه
	٣٦	يكرر الأفعال التى تثير الضحك والانتباه
	٣٧	يعطى كتابًا لشخص كبير ليقرأه له أو يشاركه تصفحه
	٣٨	يجذب شخصا آخر ليريه بعض الأعمال أو الأشياء
	٣٩	يسحب يده قائلا «لا.... لا» عندما يقترب من شيء ممنوع مع تذكيره بذلك

(تتبع):

العمر	م	الأداء
	٤٠	ينتظر تلبيه احتياجاته عندما يكون على الكرسى المرتفع لإطعامه أو الطاوله لتغيير ملابسه.
	٤١	يلعب بجوار ٢ ـ ٣ من رفاقه
	٤٢	يتقاسم شيئًا أو طعامًا مع طفل آخر عندما يطلب منه ذلك
	٤٣	يحيى رقافه أو أشخاصًا مألوفين لديه له عندما يذكر.
٢ـ٣	٤٤	يتعاون مع طلبات الوالدين ٥٠٪ من الوقت
	٤٥	عند إعطائه التعليمات، فإن الطفل يحضر أو يعطى شيئًا لشخص فى حجرة أخرى
	٤٦	ينصت ويتفاعل مع الموسيقى أو القصص لمدة ٥ ـ ١٠ دقائق
	٤٧	يقول «من فضلك أو ممكن» و «شكرا» عندما تذكره
	٤٨	يحاول مساعدة والديه فى الأعمال بالمشاركة فى جزء منها (يمسك سله المهملات)
	٤٩	يلعب لعبة لبس ملابس الكبار
	٥٠	يقوم بالاختيار عند سؤاله
	٥١	يبدأ فهمه للمشاعر بقول ألفاظ مثل (حب، حزن، ضحك.....إلخ).
٣ ـ ٤	٥٢	يغنى ويرقص مع الموسيقى
	٥٣	يتبع القواعد بتقليد أفعال الأطفال الآخرين
	٥٤	يحيى الكبار المألوفين لديه له دون تذكرة
	٥٥	يتبع القواعد فى الألعاب الجماعية بقيادة شخص كبير
	٥٦	يطلب الإذن لاستخدام لعبة يلعب بها رفاقه
	٥٧	يقول «من فضلك» أو «ممكن» وشكرا» دون تذكرة ٥٠٪ من الوقت
	٥٨	يرد على المكالمات التليفونية، ينادى على شخص كبير، ويتحدث مع شخص مألوف له
	٥٩	يأخذ دوره (ينتظر دوره)
	٦٠	يتبع القواعد فى الألعاب الجماعية بقيادة طفل أكبر

(تتبع):

العمر	م	الأداء
	٦١	يتعاون مع طلبات الكبار ٥٠٪ من الوقت
	٦٢	يبقى فى المساحة المخصصة بالحديقة بإشراف شخص كبير
	٦٣	يلعب بالقرب من أطفال آخرين ويتحدث معهم
٤ ـ ٥	٦٤	يطلب المساعدة عندما يواجه صعوبة (فى الحمام أو الحصول على الشراب)
	٦٥	يشارك فى أحاديث الكبار
	٦٦	يردد الأناشيد والأغانى أو يرقص للآخرين
	٦٧	يعمل منفرداً فى مهمة لمدة ٢٠ ـ ٣٠ دقيقة
	٦٨	يعتذر دون تذكرهَ ٥٠٪ من الوقت
	٦٩	يأخذ دورة مع ٨ ـ ٩ أطفال آخرين
	٧٠	يلعب مع ٢ ـ ٣ أطفال لمدة ٢٠ دقيقة فى نشاط متعاون (مشروع أو لعبة)
	٧١	يتصرف علنياً بطريقة مقبولة اجتماعيا
	٧٢	يطلب الإذن لاستخدام أشياء تخص الآخرين ٧٥٪ من الوقت
٥ ـ ٦	٧٣	يعبر عن مشاعره الخاصة: زعلان، فرحان، يحب
	٧٤	يلعب مع ٤ ـ ٥ أطفال فى نشاط متعاون دون إشراف دائم
	٧٥	يشرح قواعد اللعبة أو النشاط للآخرين
	٧٦	يقلد أوار الكبار
	٧٧	يشترك فى الأحاديث أثناء اجتماعات الأسرة
	٧٨	يتبع قواعد الألعاب التى تتطلب جدالاً لفظياً
	٧٩	يواسى أصدقاء اللعب فى وقت الضيق
	٨٠	يختار أصدقاءه
	٨١	يخطط ويبنى باستخدام أدوات بسيطة (أسطح منخفضة، عتلة، رافعة، بكرة).
	٨٢	يمثل أجزاءً من قصة، يؤدى دوراً أو يستعمل العرائس المسرحية.

٩. الأنماط السلوكية السائدة
من سنة إلى ٥ سنوات من العمر

عند ١٥ شهراً	
السلوك الحركي	السير بمفرده ـ التدحرج باليدين والرجلين لصعود درجات السلم
السلوك الذهني	تركيب برج من مكعبين ـ الشخبطة بالقلم ـ إسقاط عملة من فوهة زجاجة
النمو اللغوي	النطق باسم شيء مألوف ـ [كالكرة] ـ قطة ـ إتباع الأوامر البسيطة
السلوك الاجتماعي	التعبير عن بعض الرغبات بالإشارة ـ ملاعبة الوالدين

عند ١٨ شهراً	
السلوك الحركي	الجري برعونة ـ الجلوس على كرسي صغير ـ صعود درجات السلم مع السند بيد واحدة ـ استكشاف الأدراج وفتحها.
السلوك الذهني	تركيب برج من ٣ مكعبات ـ الشخبطة على الورق ـ تقليد الخط الرأسي في الرسم من نموذج أمامه ـ التقاط العملة من الزجاجة.
النمو اللغوي	ترديد مقاطع ١٠ كلمات في المتوسط ـ تعرف على أسماء الصور ـ التعرف جزء أو أكثر من أجزاء الجسم.
السلوك الاجتماعي	القدرة على الأكل بنفسه ـ طلب المساعدة عند مواجهة مشكلة ـ الشكوى عند التبول أو التبرز ـ تقبيل الوالدين.

(تتبع):

	عند ٢٤ شهراً
السلوك الحركى	إجادة الجرى ـ صعود ونزول درجات السلم ـ بمعدل درجة واحدة كل مرة لنقل القدمين. فتح الأبواب ـ التسلق على قطع الأثاث.
السلوك الذهنى	تثبيت برج من ٦ مكعبات ـ استخدام القلم والشخبطة على شكل دوائر ـ استخدام القلم لرسم خط أفقى منقول عن نموذج المحاكاة، ثنى قطعة من الورق مرة واحدة.
النمو اللغوى	صياغة جملة من ٣ كلمات مع بعضها مكونة من فاعل ـ فعل ـ مفعول به.
السلوك الاجتماعى	التمكن من الإمساك بالملعقة ـ المبادرة بسرد الأحداث بعد حدوثها فى الحال ـ المساعدة فى خلع الملابس أو الأحذية ـ الإنصات لرواية القصص الملونة.
	عند ٣٠ شهراً
السلوك الحركى	القفز
السلوك الذهنى	بناء برج مكون من ٨ مكعبات ـ الشخبطة بالقلم خطوط رأسية وأفقية
النمو اللغوى	الشعور بالذات والتركيز على كلمة «أنا» ـ يعرف اسمه كاملاً.
السلوك الاجتماعى	يساعد فى نقل الأشياء ـ تقليد دور البالغين عند اللعب.
	عند ٣٦ شهراً
السلوك الحركى	صعود ونزول درجات السلم بتبديل القدمين

(تتبع):

	ـ يركب الدراجة ـ يقف للحظة على قدم واحدة.
السلوك الذهنى	تثبيت برج من ٩ مكعبات ـ تركيب كوبرى من ٣ مكعبات بعد مشاهدة النموذج وكيفية تركيبه ـ استخدام القلم والورقة لرسم دائرة بعد مشاهدة نموذج ـ رسم خط رأسى وآخر أفقى متقاطع عليه على شكل زائد بعد مشاهدة نموذج.
النمو اللغوى	إدراك العمر والنوع ـ العد حتى ٣ ـ تكرار سرد جملة من ٦ مقاطع.
السلوك الاجتماعى	لعب لعب بسيطة على التوازى مع أطفال أخرين [كل على حدة] المساعدة فى ارتداء الملابس [فك الزراير ـ ارتداء الأحذية] غسيل الأيدى.

عند ٤٨ شهراً	
السلوك الحركى	القفز أو التنطيط بقدم واحدة ـ القاء الكرة باليد ـ استخدام المقص لتقطيع الصور ـ إجادة التسلق.
السلوك الذهنى	التمكن من تركيب الكوبرى بعد مشاهدة نماذج. استخدام القلم والورقة لنقل رسم هندسى مربع وتقاطع خط طول وعرض على شكل صليب بعد مشاهدة نموذج ـ رسم شخص مع أجزاء جسمه [من ٢ ـ ٤ أجزاء بخلاف الرأس].
النمو اللغوى	العد حتى ٤/، سرد قصة

(تتبع):

السلوك الاجتماعي	اللعب مع أطفال كثيرين بدء مرحلة التلاحم الاجتماعي وتوزيع أدوات اللعب ـ القدرة على قضاء حاجته بنفسه وقت اليقظة.
عند ٦٠ شهراً	
	التزحلق استخدام الورقة والقلم لنقل شكل هندسي هو المثلث من نموذج. التمكن من أسماء ٤ ألوان ـ تكرار جملة من ١٠ مقاطع كلمات العد حتى ١٠ القدرة على الارتداء وخلع الملابس ـ توجيه أسئلة عن معاني الكلمات ـ توزيع الأدوار للعب (الألعاب الأليفة).

١٠ - اختبارات للحكم على القدرات اليدوية لأنامل الأطفال [نمو عضلات الأنامل].

(١) لمسة أصابع اليد الواحدة بإصبع إبهام اليد نفسها:

هذا الاختبار شائع عند تقييم القدرات العصبية بين الأطفال، فيطلب من الطفل أو الطفلة لمس كل إصبع على حدة بالإبهام. يستطيع الأطفال اعتباراً من سن ٥ سنوات تأدية هذا الإختيار، ولكن ببطئ ـ ولابد للطفل فى هذا السن من مراقبة حركات الأصابع بعناية.

وعند سن ٧ ـ ٨ سنوات، يستطيع معظم الأطفال الطبيعيين من تأدية هذا الاختبار بسهولة.

وقد استخدم هذا الاختبار بعد ضبطه وفق التوقيت الزمنى وعدد الأخطاء، فوجد أنه:

عند عمر ٦ سنوات ٧٠٪ من الفتيات، أتمت الاختبار بنجاح، ٤٧٪ من البنين.

فى سن ٦ سنوات ٦٥٪ من الأطفال أتموا الاختبار فى ٥ ثوان.

فى سن ٧ سنوات ٨٥٪ من الأطفال أتموا الإختبار فى ٥ ثوانٍ.

(٢) لف الخيط على بكرة ـ ومعدل سرعة اللف بيد واحدة أو باليدين.

(٣) إلقاء عملات فى حصالة بكلتا اليدين ومعدل السرعة.

إلقاء ١٢ ـ ٢٠ عملة فى الحصالة ـ عملة بعد الأخرى ـ مرة باليد اليمنى ـ ومرة أخرى باليد اليسرى وحساب التوقيت.

عند عمر ٥، سنوات تمكن ٣٠٪ من الأطفال من إلقاء ٢٠ عملة فى مدة أقل من ١٦ ثانية.

عند عمر ٧ سنوات ٨٠٪ من الأطفال فى مدة أقل من ١٦ ثانية باليد المفضلة.

(٤) لضم الخرز: يهدف الإختبار تقييم الكفاءة اليدوية.

ويضمن الاختبار ضم ٨ مكعبات فى سلك. مع تسجيل الزمن.

ففى عمر ٨ سنوات، تمكن ٨٠٪ من الأطفال تأدية العمل فى أقل من ٢٠ ثانية.

عند عمر ٩ سنوات، تمكن ٨٨٪ من الأطفال تأدية العمل فى أقل من ٣٠ ثانية.

(٥) وضع الكبريت فى علب الكبريت.

وضع ٢٠ عود كبريت [١٠ أزواج] فى العلبة.

عند عمر ٥ سنوات، استطاع ٢٥٪ من الأطفال وضعها فى ١٦ ثانية.

عند عمر ٨ سنوات، استطاع ٧٠٪ من الأطفال وضعها فى ١٦ ثانية.

تطور مراحل الإمساك بالقلم فى الطفولة

والمراحل التى يمر بهـا الأطفال عـند البدء فى الإمـساك بالقـلم والشخبطة وتعلم الرسم وتعلم الكتابة هى عامة كالآتى:

١ـ يستعمل الطفل أداة [الأقلام ـ الطباشير] ويعلم بها على الورق، وعلى الأسطح الأخرى.

وتتدرج سلوكيات الشخبطة فى مراحل متقدمة من عمـر ١٥ شهراً، وحتى ٢,٥ سنة.

وهذا التسلسل يصبح ظاهرياً عند تحليل وتصنيف جهود عدد كبير من الأطفال.

وقد قـامت Kellog على مدى ٢٠ عاماً بجـمع وتصنيف ما يزيد عن مليون رسم من رسومـات الأطفال، وبناءً عليه قـسمت مراحل تمكن الطفل والتـوافق بين اليدين والعينين عند الرسم والكتابة إلى ٤ خطوات، وهى:

أولاً: مرحلة الشخبطة.

ثانياً: مرحلة التجمع بمعنى تجميع منظرين.

ثالثاً: مرحلة تجمع ٣ أو أكثر من الأشكال الهندسية.

رابعاً: المرحلة التشكيلية رسم صور بدقة متزايدة على خط مستقل.

ومن الطبيعي أن الطفل الذى يلاحظ كتابة ورسم الآخرين بالمنزل، وتتاح له الأدوات الكتابية كاملة، والأدوات الأخرى سيكتسب مهارة أكثر قبل الطفل الذى لم تتح له هذه الفرص ـ وعليه.. فإن مهارات مثل الشخبطة والرسم والكتابة تتشكل لدرجة كبيرة بالظروف البيئية المنزلية.

وعادة يبدأ الطفل الرسم على هيئة خطوط أفقية ـ يليها الشخبطة فى شكل خطوط رأسية، يلى ذلك رسم جزء ملتوى كخصلة الشعر ـ تتكرر لتكون حلزونًا تتطور لرسم دائرة بعدة محيطات، وعند سن ٣ ـ ٤ سنوات يبدأ الطفل فى رسم الدائرة بمحيط واحد.

الإختبارات تشتمل على:

نسخ أشكال هندسية للأطفال بين سن ٤ ـ ٨ سنوات من نماذج تضم: المربع ـ الدائرة ـ المستطيل ـ المثلث ـ المعين.

النتيجة التى حصلت عليها Kellog كانت كالآتى:

(١) أن الأطفال الصغار ما بين ٤ ـ ٥ سنوات يميلون إلى رسم المربعات والمستطيلات على الجانب كل على حدة دون محاولة إدماجهم.

(٢) عند عمر ٤ ـ ٥ سنوات، وجد أن ٥٠٪ من الأطفال لم يتمكنوا من غلق محيط الدائرة.

(٣) عند عمر ٥ سنوات، كانت رسومات المستطيلات ـ الدوائر والمربعات منفصلة بوضوح.

(٤) الأطفال الذين يستعملون اليد اليمنى يبدأون عادة رسم المربعات والمستطيلات فى الركن الأعلى على يسار الورقة مع الرسم، عكس عقارب الساعة ـ والعكس صحيح بالنسبة للذين يستعملون اليد اليسرى.

(٥) رسم المثلث بدقة تم عندما كان عمر الأطفال ٦ سنوات، وتم البدء فى رسم المثلث من الزاوية العليا ـ وكذلك الماس (معين).

(٦) رسم الماس (معين) لم يتمكن الأطفال من نقله إلا عند سن ٧ سنوات.

(٧) عندما طلب من الأطفال نقل أو نسخ صور لأشكال هندسية من نموذج، قام الأطفال رسم الأشكال الهندسية الصعبة بحجم صغير، فكانت المثلثات أصغر من المربعات ـ والمنشور أصغر من المثلث.

(٨) قام الأطفال يرسم الخطوط الجانبية ـ وحاولوا عند نسخ نموذج المثلث أدارة الورقة ـ حتى يمكن رسم خط أفقى وخط رأسى بالنسبة لحافة المنضدة القريبة من الطفل.

عند دراسة رسم الأطفال لتقييم أدائهم فى نقل ٦ أشكال هندسية، وجد التالى:

١ـ بالنسبة للتدرج فى الصعوبة فى الرسم [من الأقل صعوبة إلى الأكثر صعوبة] الدائرة ـ المربع ـ المثلث ـ المستطيل المقسم ـ المنشور [المعين] يستطيع طفل عمره ٣ سنوات أن يرسم دائرة كاملة. لرسم المربع، كان ممكناً بالنسبة لطفل عمره ٤ سنوات. المثلث والصليب رسمهما الأطفال عند عمر ٥، ٦ سنوات وسبع سنوات، بينما المستطيل المقسوم والمعين رسمهما الأطفال عند عمر ٨ سنوات، ٩ سنوات.

٢ـ بالنسبة للدائرة ،كانت ترسم من أعلى إلى أسفل خاصة بين الأطفال فوق سن ٥,٥ سنة .. عندئذ تمكن الأطفال من رسم الدائرة، بعكس اتجاه الساعة كخط واحد مستمر.

٣ـ ولو أن الأطفال عند سن ٤ سنوات أمكنهم رسم الصليب.. إلا أنه لم يتقن رسمه إلا عند عمر ٩ سنوات. وعند عمر ٥ سنوات يتم رسم الخط الرأسى أولاً من أعلى إلى أسفل، وبعد ذلك الخط الأفقى من اليسار إلى اليمين.

٤ـ تمكن الأطفال عند عمر ٥ ـ ١٠ سنوات من رسم المربع كخط مستمر عكس عقارب الساعة، بينما قبل هذا العمر، يرسم الأطفال عادة خطين أفقين منفصلين تم توصيلهما بخطين رأسيين منفصلين.

٥ـ حاول غالبية الأطفال عند عمر ٥ سنوات رسم المثلث بدرجة من الدقة ـ ولكن ١٧٪ من هؤلاء الأطفال تمكنوا من رسم المثلث كاملاً وبدقة. معظم الأطفال تركوا القمة مفتوحة أو الشكل مختلاً. تمكن معظم الأطفال عند سن ٧ سنوات من رسم المثلث بدقة، والطريقة الشائعة المستخدمة هو البدء بقمة الزاوية.

٦ـ بطريقة رسم المربع نفسها، رسم الأطفال الإطار الخارجي للمستطيل كخط واحد مستمر ـ مبتدئين من الزاوية العليا جهة اليسار، مع الاستمرار في اتجاه ضد عقارب الساعة وهذا الشكل من الأشكال الصعب نقلها. وحتى رسومات الأطفال عند عمر ١٠ سنوات كانت غير دقيقة.

٧ـ مع أن الأطفال ابتداء من عمر ٥ , ٤ ـ ٥ سنوات، حاولوا رسم المعين ـ لم يرسم بدقة إلا بين الأطفال عمر ٧ سنوات.

ولم يظهر اختلاف في القدرة أو كفاءة الرسم بين الأطفال مستعملى الأيدى اليمين أو اليسار. الإختلاف الوحيد كان في اتجاه الخطوط، فبينما كان الاتجاه في رسم المربعات ضد عقارب الساعة بين مستعملى الأيدى اليمين، كان رسم المربعات والمستطيلات في اتجاه عقارب الساعة بين مستعملى الأيدى اليسار. وعند إستخدام سلوك الرسم لتقييم الحالة العاطفية أو العقلية للطفل، فيجب أن يتم ذلك بعد جمع عدد كبير من رسومات الطفل نفسه؛ حيث يتفاوت نمط الرسم كثيراً في خلال الأسبوع الواحد.

مؤشرات توضح تطور مراحل وسلوك الرسم والكتابة

السلوك موضوع الدراسة	العمر بالسنين
الشخبطة ـ أنماط متكررة للخطوط والدوائر	١,٥
خطوط متقاطعة فردية أو متعددة كالصليب	٢
أنماط متعددة للشخبطة بأماكن متعددة على الصفحة	
رسم خط متقاطع بسيط باستخدام خطين	٣
رسم أشكال بدمج شكلين مع بعض	
دمج أكثر من شكلين لتكوين منظر	
رسم الشمس بالخطوط ـ رسم الوجوه ـ أشخاص	٤
رسم المنازل بطرق بدائية	
إظهار بعض تفاصيل جسم الإنسان ـ اليدين ـ الرجلين كعصاة	
رسم البواخر والسيارات بطريقة بدائية	
رسم الدوائر والمربعات	
رسم الحيوانات ـ رسم الأشجار	٥
تحسن فى أسلوب رسم المنازل ـ ووسائل النقل	
رسم شكل المعين	٧
رسم الأشكال ذات الأبعاد الثلاثة ـ المكعب ـ الأسطوانة	٩
ظهور الفكر أو الرؤية الخطية فى الرسومات	١١

فى خط متواز للجهود المبذولة لرسم الأشكال الهندسية، تجرى محاولات على الأطفال عند سن ٤ ـ ٥ ـ ٦ سنوات لرسم الحروف والأرقام؛ فالأطفال عند سن ٤ سنوات يميلون إلى بعثرة الحروف على طول الصفحة.

فعندما يبدأ الطفل فى الرسم وفى تعلم الكتابة.. فإنه يحتاج إلى مساعدة التوافق بين الحركة الرؤية.

الأطفال عند عمر ٥ ـ ٦ سنوات فى حاجة إلى ملاحظة مستمرة لحركة الأيدى عند تعلم الكتابة.

وعند عمر ٧ سنوات، يمكن القول؛ أن التوافق بين اليد والعين يصبح مثالياً لأداء الرسم بصورة جيدة، ولو أن الطفل فى هذه الرحلة لايزال يلاقى صعوبة فى رسم الأبعاد الثلاثية للمكعبات والإسطوانات. وعليه.. فإن دور المعلم هو فى مساعدة الطفل على تكوين الروابط، التى تصل الرؤية بالحركات واليدين.

بطاقة متابعة المعلمة لسلوك الطفل بالروضة

١ - مؤشرات خاصة بفترة الصباح

استخدمي جملاً وصفية لهذه المؤشرات من خلال مراقبتك للمعلمة:

١ـ تمهد لأخبار الصباح بطريقة جذابة :

....

٢ـ تضع الوسائل بجوارها :

....

....

٣ـ تبدأ بعرض الموضوع عند انضمام معظم الأطفال للحلقة :

....

....

٤ـ تشجع الأطفال على استخدام حواسهم :

....

....

٥ـ توجه أسئلة متنوعة للأطفال :

أ ـ أسئلة مفتوحة :

....

....

ب ـ أسئلة محددة:

....

....

جـ ـ إجابة السؤال بسؤال:

....

....

د. أسئلة تبدأ بـ (لو):.

....

....

٦ ـ تشجيع الأطفال على المشاركة:

....

....

٧ ـ فى نهاية الحلقة، تتأكد من وصول الهدف للأطفال من خلال استنتاج المعلومات:

....

....

٨ ـ الانتقال لنشاط آخر بسلامة وراحة:

....

....

٩ ـ أمور أخرى لاحظتيها:

....

....

نموذج إعداد النشاط بالروضة

(للمعلمة)

اسم النشاط : ....

فى نهاية النشاط يكون الطفل قادراً على: ....

المواد والأدوات اللازمة :

١ـ ٢ـ

٣ـ ٤ـ

٥ـ ٦ـ

٧ـ

وصف النشاط وخطوات عرضه :

....

....

....

نماذج لبعض الأسئلة:

....

....

....

مراقبة الأمور التالية خلال عرض النشاط لمعرفة مدى استجابة الأطفال :

....

....

....

كيفية الانتقال إلى نشاط آخر فى الحلقة:

....

....

....

٢- مؤشرات خاصة بفترة الوجبة

استخدمى جملا وصفية لهذه المؤشرات من خلال مراقبتك :

١ـ تجلس المعلمة مع الأطفال، تشاركهم حديثهم وطعامهم.

....

....

٢ـ تذكر الأطفال بالبسملة والحمد.

....

....

٣ـ تطلب من أحد الأطفال أن يساعد طفلا آخر.

....

....

٤ـ تشجع الأطفال على إكمال طعامهم.

....

....

٥ـ تشجع الأطفال على تنظيم وترتيب الوجبة قبل الأكل وبعده.

....

....

٦ـ توزع على أطفالها المسئوليات والمهام.

....

....

٧ـ تشجع كل طفل على التحدث حول الطعام الذى يتناولونه بواسطة الحواس.

....

....

٨ـ تشجع كل طفل على خدمة ذاته والاعتماد على نفسه.

....

....

....

٩ـ تشجع الأطفال على الآداب الاجتماعية والصحية المناسبة.

....

....

....

١٠ـ أمور أخرى لاحظتيها.

....

....

....

٣- مؤشرات خاصة بالعمل الحرفى الأركان

استخدمى جملا وصفية لهذه المؤشرات من خلال مراقبتك:

١ـ قيام كل طفل بعمل إنتاجى ممتع.

....

....

٢ـ إعطاء كل طفل فرصة ليشعر بالنجاح والإنجاز.

....

....

٣ـ وفرت المعلمة الأدوات والمواد التى تغنى خبرات الطفل.

....

....

٤ـ وضعت المعلمة الأدوات والمواد بشكل يجذب الأطفال إليها.

....

....

٥ـ اهتمت المعلمة بكل طفل كفرد.

....

....

٦ـ أعطت من وقتها لعدد من الأطفال كأفراد، ودخلت فى عمل أو اشتركت معهم فى حديث .. إلخ.

....

....

٧ـ قدمت المعلمة لبعض الأطفال الاقتراحات بدلاً من الحلول.

....

....

٨ـ استعملت المعلمة القدرة فى تعاملها مع الأطفال / التشجيع الفعال / أساليب لتوجيه الفعال.

....

....

٤ - مؤشرات خاصة بفترة اللعب الحر في الخارج

استخدمي جملا وصفية لهذه المؤشرات من خلال مراقبتك:

١ـ تشارك المعلمة الأطفال لعبهم.

....

....

٢ـ تبادر المعلمة لمساعدة طفل فى حاجة إليها.

....

....

٣ـ تقف فى مكان تستطيع منه رؤية جميع الأطفال.

....

....

٤ـ تذكر الأطفال بقوانين اللعب إذا احتاج الأمر، بطريقة يتقبلها الطفل.

....

....

٥ـ تتأكد من أن كل طفل قد آخذ نصيبه من اللعب الحركى.

....

....

٦ـ تشجع الأطفال على التنوع خلال اللعب، حتى تتحقق الاستفادة.

....

....

٧ـ تدخل فى الوقت المناسب لحل مشكلة سلوكية قبل أن تحدث.

....

....

٨ـ ماذا فعلت المعلمة، وماذا قالت لتثير اهتمام الأطفال العمليات لتعلم.

....

....

٩ـ أمور أخرى لاحظتيها.

....

بطاقة متابعة للدور المعلمة فى تحقيق الرعاية المتكاملة للطفل بالروضة

١) الاستعداد الأولى:

١ـ تستقبل الأطفال بابتسامة وحيوية.

٢ـ تجلس بجوار الأطفال أثناء تناول الفطور وتفطر معهم.

٣ـ يتم التعاون على إعداد الجلسة للمناقشة المبدئية.

٤ـ تحاور الأطفال وتناقشهم عما شاهدوه أثناء مجيئهم للروضة.

٥ـ تناقش الأطفال فى الموضوعات الحيوية، التى تدل على متابعة الأحداث الجارية.

٦ـ تتابع طفلاً حتى ينجح فى إنجاز عمل خاص به «كربط رباط حذائه ـ أو حليب يسيل.

٧ـ تعلق رسومات الأطفال بالصف.

٨ـ تجالس الأطفال فتكون قريبة منهم، تستمع لهم وتسألهم وتحكى إليهم.

٩ـ تجمع الأطفال حولها بيسر وفرح وهدوء وتعطى إرشاداتها بصوت منخفض.

١٠ـ تزين جدران صفها مع أطفالها وبإنتاجهم.

١١ـ تدرس خصائص عمر الأطفال الذين تشرف عليهم، فتقبل تصرفاتهم بفهم وسعة صدر.

١٢ـ تنشىء علاقة ودودة مع كل طفل عندها.

١٣ـ تحصل على معلومات وافية من الأم عن الطفل لتحديد حالته الصحية مثلاً، حساسية لطعام أو.....

تابع متابعة دور المعلمة

٢) بيئة فصل الروضة:

١ـ تضع الألعاب والمواد على الرفوف بمتناول الأطفال.

٢ـ تضع اللعب المكونة من قطع فى علبة واسعة، يسهل على الطفل استعمالها.

٣ـ تعلق اللوحات على الحائط بمستوى نظر الأطفال.

٤ـ تضع ثياباً أو مواد خام فى بيتهم الاجتماعية لاستعمال الأطفال.

٥ـ تستعمل إشارة مشوقة لتنبيه الأطفال.

٦ـ تدخل أركاناً متحركة غير ثابتة إلى الأركان التعليمية.

٧ـ تجلس أو تقف دائماً فى مكان تستطيع منه رؤية جميع الأطفال «خلال عملها الدائم لأى موقف طارئ».

٨ـ تعلق رسومات الأطفال فى الصف.

٩ـ تؤمن احتياجات الأمن والسلامة فى اختيار الأثاث والألعاب.

١٠ـ تحرص على التهوية الجيدة داخل الصف ودرجة الحرارة المناسبة.

١١ـ تختار الألوان الزاهية فى تجميل الصف.

١٢ـ توفر عدة أنواع من المواد المختلفة ليتعامل معها الطفل بحرية واستقلالية، مثل: (نشارة الخشب ـ أوراق الشجر الجافة ـ قطع بلاستيك)..

١٣ـ تهيئ للطفل بيئة حسية ومعنوية فى ظروف صحية سليمة؛ لضمان أمنهم وسلامتهم.

١٤ـ تختار الأثاث المتين المناسب لحجم الأطفال ولإستعمالهم المتنوع الطبيعى.

١٥ـ تنظيم البيئة الخارجية والداخلية؛ بحيث تسمح بأنواع متعددة من الأنشطة فى مساحات واسعة.

١٦ـ تضع أنظمة خاصة تعدد استعمال الأدوات والأجهزة، وتوضحها وتدربهم على ممارستها.

١٧ـ تعد بيئتها بحيث يكون غرضها الوقاية من أسباب المشاكل والحوادث «الممرات الطويلة....»

١٨ـ تترك مسافة فارقة في الصف؛ لكي يتمكن الطفل من التنقل من ركن إلى ركن بمفرده.

١٩ـ تدرك المعلمة أن الروضة مكان الطفل الطبيعي للتعلم من خلال اللعب.

٢٠ـ تعد غرفة الفصل بشكل يساعد على الاتصال الاجتماعي بين الأطفال وبينها، وبين الأطفال بعضهم مع بعض.

٢١ـ تعلق على جدران الأركان الأنظمة والقوانين المتعلقة بالركن، وتساعدهم على ممارستها.

٢٢ـ ترتب الأركان على شكل بيت حقيقي فعال: ستائر ، مرآة، صور على الجدران.

٢٣ـ ترتب صفها على شكل أركان تعلمية تلبي حاجات الطفل حسب نموه، مثل:

- مواد وأدوات للنمو الإدراكي والعقلي.
- مواد وأدوات لنمو الخيال والإبداع.
- أدوات للاتصال والتواصل مع الأفراد والمجموعة.
- تجهيزات ومعدات للحركة ولنمو العضلات الكبيرة.
- مواد وأدوات تساهم في الشعور بالانتماء والسعادة.
- كتب مصورة وأدوات تساهم في النمو اللغوي.
- أشرطة مسجلة لتلاوة آيات القرآن؛ بهدف تدريب الأطفال على الإنصات والخشوع.

٣) برنامج الطفل:

١ـ تتوزان الأنشطة فى الجدول الزمنى «هادئ حركى».

٢ـ توزع على الأطفال مهام الاهتمام بحيوان أو نبات.

٣ـ تستعمل إشارة مشوقة لتنبيه الأطفال.

٤ـ تذكر الأطفال بالنشاط اللاحق قبل أن تطلب منهم الانتقال إليه.

٥ـ تنقل الأطفال إلى نشاط جديد عندما تجد ذلك مناسباً وليس حسب وقت محدد سابقاً.

٦ـ ترسل أعمال الأطفال معهم إلى بيوتهم.

٧ـ ترسل مع الطفل رسالة إلى أهله حول أمر يهمه.

٨ـ تحدد الهدف من النشاط تحديداً دقيقاً قبل تنفيذه.

٤) توجيه السلوك:

١ـ تنادى الطفل باسمه.

٢ـ تشترك مع الطفل أو أكثر باللعب؛ أى تكون جزءاً من اللعبة.

٣ـ تجلس مع الأطفال حول المائدة وتتناول طعامها معهم.

٤ـ صوتها هادئ وواضح.

٥ـ تستعمل كلمات الشكر والثناء وبشكل طبيعى مع أطفالها.

٦ـ توزع مهام الاهتمام بحيوان أو نبات على الأطفال.

٧ـ تعلق اللوحات على الحائط بمستوى نظر الأطفال.

٨ـ تنصت لحديث طفل وتقبل ما يقوله.

٩ـ تمدح طفلاً لأنه قام بعمل أو قول شىء بطريقة جيدة.

١٠ـ تنظر فى عينى الطفل، عندما تعطيه توجيهات أو تعليمات، خلال اللعب أو العلم الحر.

١١ـ تلمس أحد الأطفال بحنان ورفق أو تضمه إليها؛ لتخفف منه ألمه أو غضبه.

١٢ـ تتابع طفلاً حتى ينجح بإنجاز عمل خاص به.

١٣ـ عندما تراه يؤذى طفلا آخر تسأله (لماذا) قبل أن تتخذ تصرفاً معيناً.

١٤ـ تمسك طفلاً عنيفاً بحزم دون شدة وتنظر فى عينيه، وتخاطبه برفق حتى يهدأ.

١٥ـ تعلق رسومات الأطفال فى الصف.

١٦ـ ترسل مع الطفل رسالة إلى أهله حول أمر يهمه.

١٧ـ تخاطب أطفالها بأدب وبهدوء وجدية ومرح، وتحفزهم على الحوار المبنى على النطق والتفكير.

١٨ـ تذكر الطفل دوماً باستخدام اللغة المسموعة، بدلاً من الإشارات الصامتة فتسأله بتوضيح ما يقصده.

١٩ـ توقف المعلمة الطفل عن السلوك، الذى ينزل الضرر به باللجهة الجدية والأسلوب الحازم.

٢٠ـ عندما تشعر أن أحد الأطفال بدأ يظهر سلوكاً يؤذى غيره، تأخذ بيده وتغير مكانه بعد زوال التوتر، وتوضح له الطرق الصحيحة للتعبير عن مشاعر الغضب.

٢١ـ تسمح لأطفالها بالتكلم بصوت منخفض والإنصات لبعضهم.

٢٢ـ تهتم المعلمة بكل طفل كفرد مستقل وتعير انتباهها لكل واحد.

٢٣ـ توفر المعلمة جواً هدئًا ومرحاً يسوده عنصر الأمان والطمأنينة.

٢٤ـ تحترم أراء أطفالها وتتفاهم معهم كأفراد مستقلين، لهم أسلوب خاص فى التعامل.

٢٥ـ تستعمل أساليب الحوار والإقناع معهم وتحثهم على استعمال الأساليب نفسها.

٢٦ـ تحثهم على الأخوة الإسلامية فى المعاملة، مثل: الابتسام، الكلمة الطيبة، التحية...

٢٧ـ تدعم السلوك الإيجابى عند الطفل.

٢٨ـ تعطى الطفل فرصاً للتحدث عن نفسه.

٢٩ـ تعطى الطفل فرصاً ليعبر عن خواطره بالرسم، الدهان، اللصق....

٣٠ـ تتوقع ما سيقوم به الأطفال.

٣١ـ تبادر لحل مشكلة سلوكية قبل وقوعها.

٥) أساليب التعلم واكتساب المهارات:

١ـ تقدم لعبة أو اداة جديدة للطفل أو أكثر

وتدعهم يكتشفون بطريقتهم الخاصة إمكانية استعمالها.

٢ـ تطلب من طفل أن يستعمل إحدى حواسه ليتعرف شيئًا جديداً.

٣ـ تطلب من طفل أن ينصت لكلام رفيقه حتى يأتى دوره.

٤ـ تطلب من طفل أن يعرض على الأخوين، خلال اللقاء الأخير شيئًا من صنعه كرسم أو إنتاج.

٥ـ تطلب من الأطفال أن يتوجهوا إلى الأركان التعليمية، التى يختارونها «٣ أركان على الأقل».

٦ـ تطلب من أحد الأطفال أن يساعد طفلاً أخر.

٧ـ تطلب من الأطفال رسم أو صنع شىء حسب رغبتهم.

٨ـ تستعمل مع طفل أو أكثر أسلوب الطابقة والمقارنة فى عملية التعلم.

المراجع العربية

١ـ أحلام قطب (٢٠٠٠): فاعلية استخدام الوسائط المتعددة فى تنمية المهارات اللغوية لطفل ما قبل المدرسة. ماجستير ـ كلية البنات ـ جامعة عين شمس.

٢ ـ أحمد خليل عبدالخالق (١٩٦٠): رعاية الأطفال.

٣ ـ أسماء محمد السرسى (١٩٨٣): النمو الاجتماعى لدى الجنسين فى مرحلة الطفولة المبكرة ـ ماجستير ـ معهد الدراسات العليا للطفولة ـ جامعة عين شمس.

٤ ـ أسماء محمد السرسى (١٩٨٩): تنمية المفاهيم الرياضية فى ضوء نظرية بياجيه ـ معهد الدراسات العليا للطفولة ـ دكتوراه.

٥ ـ آمال صادق و فؤاد أبو حطب (١٩٨٨): نمو الإنسان من الجنين إلى المسنين مركز التنمية البشرية والمعلومات. طـ١.

٦ ـ أمينة كاظم وصلاح مراد (١٩٩٥): دراسة معايير النمو لطفل ما قبل المدرسة، المجلس القومى للأمومة والطفولة بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة الإنمائى وجمعية تحسين الصحة.

٧ ـ إيمان محمد زكى (١٩٩١): برنامج لتنمية الاستعداد للقراءة لطفل ما قبل المدسة، ماجستير كلية البنات عين شمس.

٨ـ توحيدة عبدالعزيز (١٩٨٦): برنامج مقترح لتطوير مناهج ما قبل المدرسة الإبتدائية، القاهرة ـ د كتوراة ـ كلية التربية جامعة عين شمس.

٩ـ ثناء السيد النجيحى (١٩٨٥): المسئولية الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة وعلاقتها بالابتكار. ماجستير كلية البنات عين شمس.

١٠ـ جابر عبدالحميد جابر (١٩٩٩): علم النفس والطفولة: البحث والممارسة، ورقة عمل مقدمة ضمن برامج الباحثين الشبان فى مجالات الطفولة من ٢٠ ـ ٢٥ نوفمبر ـ المجلس العربى للطفولة والتنمية بالقاهرة.

١١ ـ جوز ال عبدالرحيم (١٩٨١): نمو السلوك الشخصى والاجتماعى لطفل الروضة. فى ضوء بعض الأنشطة المتضمنة بوزارة التربية والتعليم ـ ماجستير ـ كلية البنات جامعة عين شمس.

١٢ـ جوزال عبدالرحيم (١٩٩٠): مناشط الرياضيات لطفل الرياض. مرشد المعلمة ـ وزارة التربية والتعليم بالقاهرة.

١٣ ـ حامد عبدالسلام زهران (١٩٩٠): علم نفس النمو، الطفولة والمراهقة عالم الكتب القاهرة طـ٥.

١٤ ـ حسن زيتون (١٩٨١): اختبار مراحل بياجين للنمو العقلى، الكويت دار القلم.

١٥ـ زكريا الشربينى (١٩٧٨): دراسة لنمو بعض المفاهيم الرياضية عند الأطفال ـ ماجستير ـ كلية البنات ـ جامعة عين شمس.

١٦ ـ زكريا الشربينى وآخر (١٩٩٨): علم نفس الطفولة، دار الفكر العربى ـ القاهرة.

١٧ـ رمضان مسعد بدوى (١٩٨٤): أثر تدريس بعض المفاهيم الرياضية على إكتساب الأطفال لمفهوم العدد ـ ماجستير تربية طنطا.

١٨ـ سعد عبدالرحمن (١٩٨٥): الاختبارات والمقاييس - دار الشروق ـ القاهرة - ٦٠ ـ ١٢٠.

١٩ـ سهير كامل (١٩٨٧): الحرمان من الوالدين فى الطفولة المبكرة وعلاقته بالنمو الجسمى والعقلى والانفعالى والاجتماعى، مجلة علم النفس، م١، ع٤، القاهرة.

٢٠ـ طلعت منصور وفيوليت فؤاد (١٩٨٨): دور الأسرة فى رعاية الطفل من الميلاد حتى السادسة ـ القاهرة ـ أكاديمية البحث العلمى.

٢١ـ صفاء أحمد محمد (١٩٩٩): فاعلية برنامج بورتاج على النمو المعرفى لطفل ما قبل المدرسة. ماجستير ـ كلية البنات ـ جامعة عين شمس.

٢٢ ـ صفاء غازى (١٩٨٣): نمو مفهوم العدد لدى الأطفال فى مرحلة رياض الأطفال والمدرسة الإبتدائية. ماجستير ـ كلية التربية جامعة عين شمس.

٢٣ـ عادل عبدالله (١٩٩٠): النمو العقلى للطفل ـ الدار الشرقية للنشر بالقاهرة طـ١.

٢٤ـ عادل عبدالله وهدى قناوى (١٩٩٧): دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة ببعض جوانب النمو لأطفال الروضة. دراسات فى سيكولوجية نمو طفل الروضة، دار الرشاد القاهرة.

٢٥ـ عبدالباسط خضر (١٩٨٣): دراسة العلاقة بين المستوى الثقافى للأسرة والمستوى للأطفال، ماجستير ـ جامعة عين شمس.

٢٦ـ عبدالسلام عبدالغفار، السيد فؤاد الأعظمى (١٩٦٩): اختبار رسم الرجل تطبيق وتقنين على الأطفال اللبنانيين، منشورات جامعة بيروت العربية.

٢٧ـ عبدالمنعم حسيب (١٩٨٧): حرمان الطفل من الوالدين وعلاقته بالنمو اللفظى لطفل ما قبل المدرسة ـ ماجستير معهد دراسات الطفولة جامعة عين شمس.

٢٨ـ فاطمة حنفى محمود (١٩٨٣): دار الحضانة والاستعداد العقلى للطفل دون السادسة ـ ماجستير ـ كلية البنات جامعة عين شمس.

٢٩ـ فائقة على أحمد (١٩٩٢): برنامج لتنمية الاستعداد للكتابة لطفل ما قبل المدرسة ـ ماجستير كلية البنات جامعة عين شمس.

٣٠ـ فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩٦): علم النفس التربوى، الانجلو ـ القاهرة ٧٧٢ـ ٧٧٣.

٣١ـ فؤاد البهى السيد (١٩٧١): الذكاء، القاهرة، دار الفكر العربى.

٣٢ـ فؤاد أبو حطب (١٩٨٢): القدرات العقلية ـ الأنجلو ـ القاهرة، طـ٤.

٣٣ـ فوزية محمود عبدالمقصود النجاجى (١٩٨٥): النمو الاجتماعى لدى الأطفال وعلاقته ببعض المتغيرات - ماجستير كلية البنات جامعة عين شمس.

٣٤ـ فوزية محمود عبدالمقصود (١٩٩١): نمو التفكير عند طفل ما قبل المدرسة، دكتوراه ـ كلية البنات ـ جامعة عين شمس.

٣٥ـ كريمان محمد بدير (١٩٩٠): السلوك الاستكشافي عند الأطفال، دراسة مجموعات عمرية متتابعة في بيئات حضارية مختلفة ـ دكتوراه كلية البنات ـ جامعة عين شمس.
٣٦ـ كريمان محمد بدير (١٩٩٣): علم النفس المعرفي ـ عالم الكتب، القاهرة، ترجمة محسن برلاين.
٣٧ـ كريمان محمد بدير (١٩٩٥): الأنشطة العلمية لطفل ما قبل المدرسة، عالم الكتب، القاهرة.
٣٨ـ كريمان بدير (١٩٩٨): فاعلية إستخدام الوسائط المتعددة للوعي بمفهوم التلوث لدى أطفال ما قبل المدرسة، مجلة دراسات وبحوث في المناهج ـ كلية التربية جامعة عين شمس.
٣٩ـ كريمان محمد بدير (٢٠٠٠): تنمية المهارات اللغوية للطفل عالم الكتب، القاهرة.
٤٠ـ كريمان بدير (٢٠٠٣): القدرة اللغوية في تسمية الصور، مجلة المعرفة والقراءة/ عدد فبراير ٢٠٠٣. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة كلية التربية القاهرة.
٤١ـ كريمان بدير (٢٠٠٢): إستراتيجية إقرأ لطفلك لتركيز الانتباه لدى طفل الروضة، مؤتمر جمعية القراءة والمعرفة الثاني يوليو ٢٠٠٢، بالقاهرة المركز الكشفي.
٤٢ـ كريمان بدير وإميلي صادق (١٩٩٧): الدعابة كمدخل لتعليم الطفل مهارات الاستماع. المؤتمر القومي الرابع للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية ـ جامعة عين شمس.
٤٣ـ كريمان محمد بدير (٢٠٠٠): التعليم المستقبلي للأطفال، عالم الكتب ـ القاهرة.
٤٤ـ كريمان بدير (١٩٩٥): دراسات وبحوث في الطفولة المصرية، عالم الكتب ـ القاهرة.
٤٥ـ محمد عماد الدين إسماعيل وآخرون (١٩٩٤): معايير نمو طفل ما قبل المدرسة، المجلس القومي للطفولة والأمومة ـ المجلد الثاني، الدراسة النفسية.
٤٦ـ محمد عبدالسلام (١٩٧٠): القياس النفسي والتربوي، مكتبة النهضة المصرية بالقاهرة.
٤٧ـ محمد رمضان (١٩٨٢): تأثير برنامج تدريس حركي على الإدراك الحركي واللياقة الحركية لأطفال ما قبل المدرسة، ماجستير كلية التربية الرياضية ـ جامعة المنيا
٤٨ـ محمد عماد الدين إسماعيل (١٩٨٦): الأطفال مرآة المجتمع ـ النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية ـ عالم المعرفة ـ الكويت العدد ٩٩.
٤٩ـ نجوى الصاوي (١٩٩٥): برنامج مقترح لتنمية مفاهيم التسلسل والزمن والمكان لدى طفل ما قبل المدرسة ـ ماجستير كلية البنات ـ جامعة عين شمس.
٥٠ـ نايفة قطامي/ محمد برهويم (١٩٨٩): طرق دراسة الطفل ـ دار الشروق عمان، الأردن.
٥١ـ محمد محمد نعيمة (١٩٨٤): دراسة لحجم الأسرة والترتيب الميلادي وعلاقتها بالنضج الاجتماعي لطفل ما قبل المدرسة. ماجستير معهد دراسات الطفولة ـ جامعة عين شمس.
٥٢ ـ محمد بيومي علي (١٩٨٠): حرمان الطفل من الأم وعلاقته ببعض جوانب التكيف الشخصي والاجتماعي ـ ماجستير ـ كلية التربية جامعة الزقازيق.
٥٣ ـ محمود عبدالحليم منسي (١٩٨٠): الاحصاء النفسي والتربوي، دار المعارف، الإسكندرية.

٥٤ـ منار السواح (٢٠٠٠): برنامج مقترح لإنماء التفكير الناقد لدى الأطفال ما قبل المدرسة. ماجستير كلية البنات ـ جامعة عين شمس.

٥٥ـ نجم الدين على مردان (١٩٨٦): بطاقة تقويم طفل الروضة ـ الرياض، مجلة رسالة الخليج العربى، م٧ ع(٢٠).

٥٦ـ هدى برادة وفاروق صادق (١٩٧٨): إختبار التعبير اللغوى بطارية القدرات النفسية واللغوية. كلية التربية جامعة عين شمس.

٥٧ـ هدى محمد قناوى (١٩٩٣): الطفل ورياض الأطفال، الأنجلو القاهرة.

٥٨ـ وهيبة فرج منصور (١٩٩٧): فاعلية الأنشطة اللاتقليدية فى إنماء التفكير التحليلى عند الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة ـ دكتوراه ـ كلية البنات، جامعة عين شمس.

المراجع الإنجليزية

59 - Apgar, V. et al (1962): Observation on the new both, scoring system, American journal of diseas children No 104 P 419428.

60- Conzalz M. vi (1991): Amodel of cognitive, cultural and linguistic variables affecting bilingual spanish/ engl English children's, development of concepts a and language cognition, Dis-Ab. The uni. Texas at Austin.

61- Cuckle, pt (1996): Children learning to read. Exploring Home and school relationships, British. Educational-Research. Journal, 22, 1 Feb 17 - 32.

62- Dunn, (1996): Children's Relationships: Bridging the Divid between cgnitive and social Development Journal of child psyshology and psychiatry and Allied Disciplives 37, 5 July, 507 - 518.

63- Flavell, J.M. (1967): Metcognitive aspects of problem solving in L. Resmic (E.D) the mature of intelligince, Millsdalle.

64- Hartlage, L, et al. (1993): "Birth Conditions Associated with Mental States at Age Six. "paper presented at the Annual Meeting of the Southwestern Psycholoical Association (San Antoni, TX, April 21 - 23, 1993).

65- Hicks, J.S. (1983); "Validation Studies of the Five P's. the Five P's. The five P's: A New Handicapper Preschool Children's Assessment Tool. "Paper presented at the Annual Convention of the American psychological Association on (91st, CA, august 26-30, 1983).

66- Penmings, A, H (1997): The measurment of mental attentional capacity: Anew piagetion developmental study, Journal. Article jul - Aug (1) 59 - 78.

67- Reynolds, R. (1997): The Kaufman assessment Battery for children, development structure, and applications in meuropsychology, Hand Book Vo. 1 foundation and assessment (2nd ed U.S.A 530 P).

68- Sprachlicher, f (1996): Speech and cognitive abilites Aparent report for difffierential assessment of early language, Vol. 15 (-2) 32 - 45 Germany.

69- Spearman, e. (1973): The Nature of intelligence and prinicples of cognition, London, Mc. Millan.

70- Thurston, L.L. (1938): Prinaruy Mental abilities. Chicago, University of Chicago press.

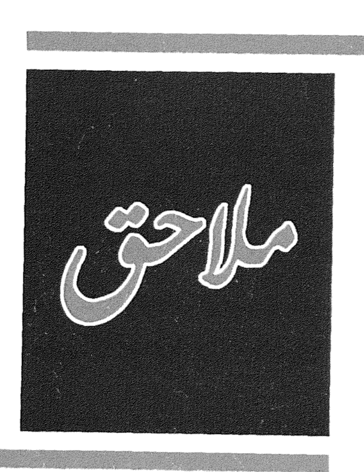
71- Sivan, A. (1991): Preschool child development: implications for investigation of child abuse, Allegations child Abuse and Neglect, 15,4, 485-493.

72- Vygptskh, L.s (1992): Thught and language. Mit press Cambridge, Mass.

73- Wells. G. (1985) Lagnuage development in the preschool years, candiridge university press.

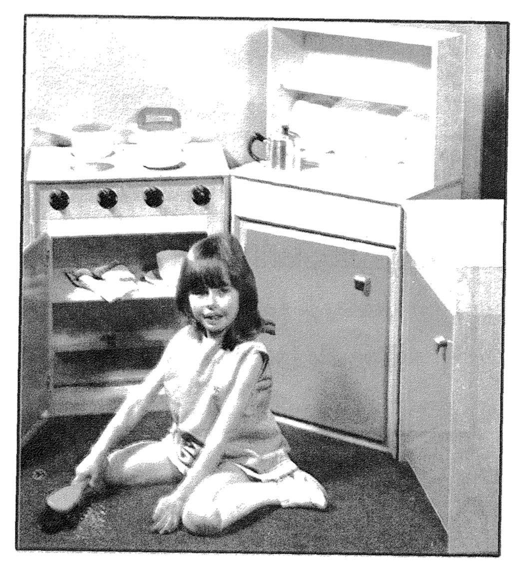
74- Wy att, T.A (1999): Language Development Speech. U.S.A asissing screening preschool P.32 Boston.

الفهرس

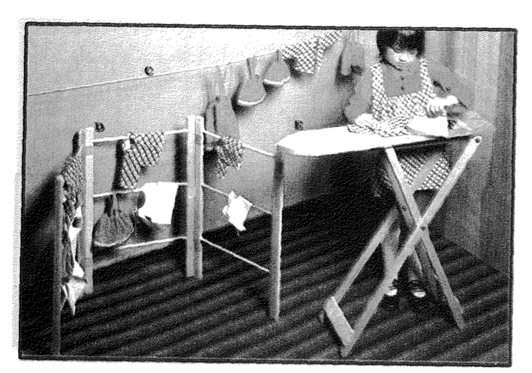

ملاحق

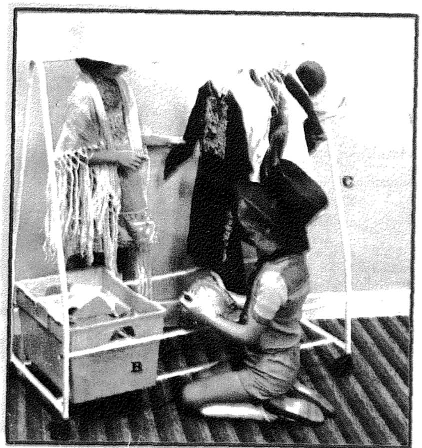
(١)

موارد وأدوات الألعاب التركيبية والتخيل واللعب الإيهامى واللعب الخارجى بالروضة



مواد وأدوات اللعب الإيهامى

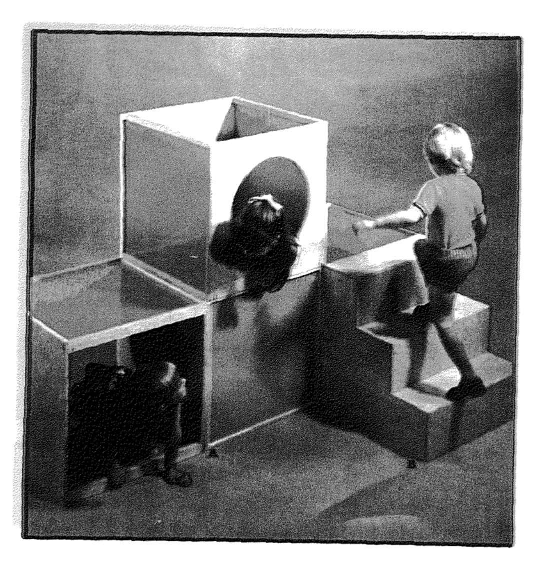




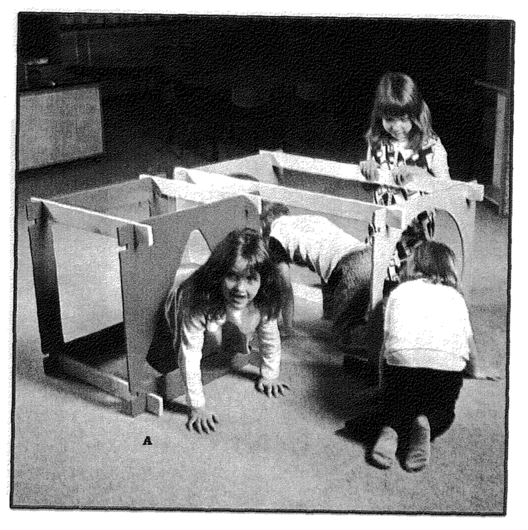
مواد وأدوات اللعب الإيهامى

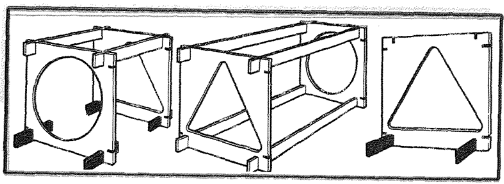


مواد وأدوات اللعب الإيهامى

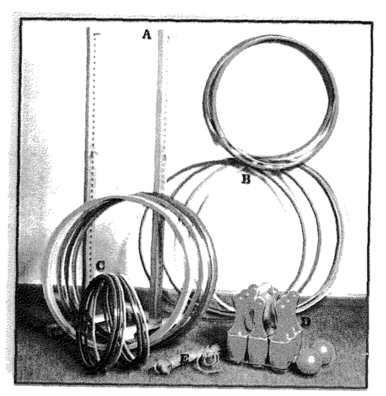


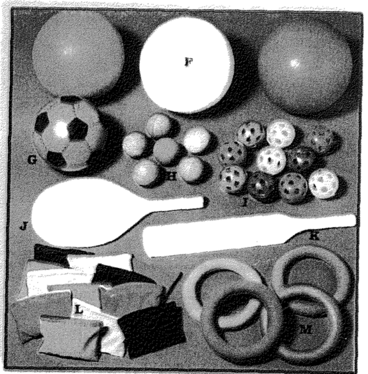
شكل (١)





تابع شكل (١)





شكل (٢)

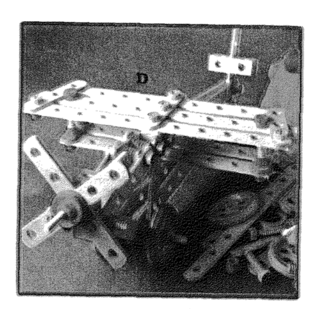
مواد الألعاب خارج الفصل



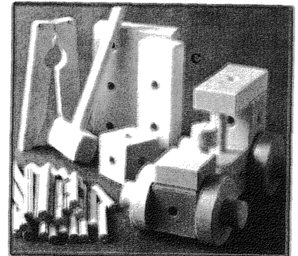
الألعاب التركيبية والمكعبات

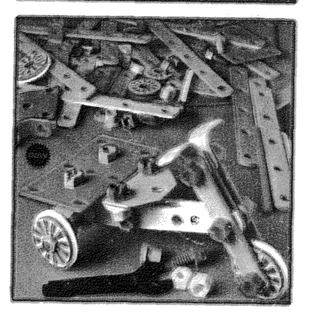


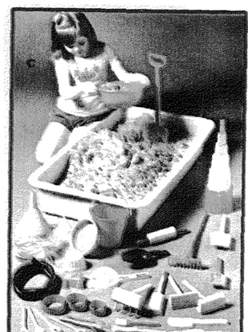
الألعاب التركيبية

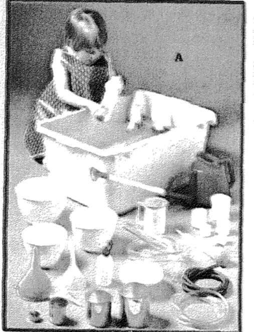


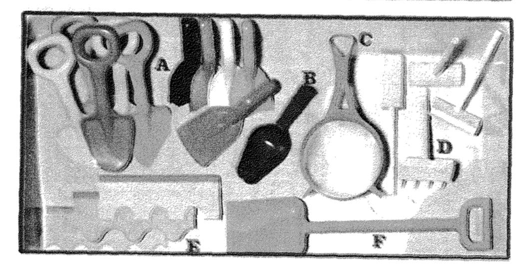
الألعاب التركيبية



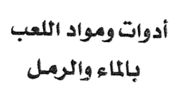




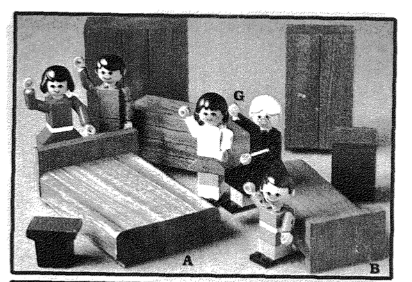


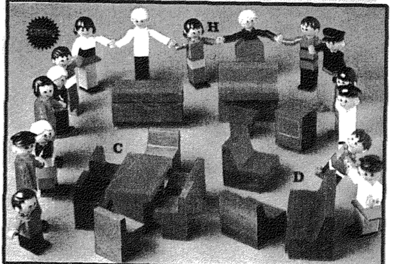


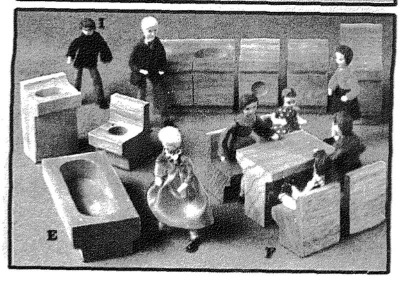




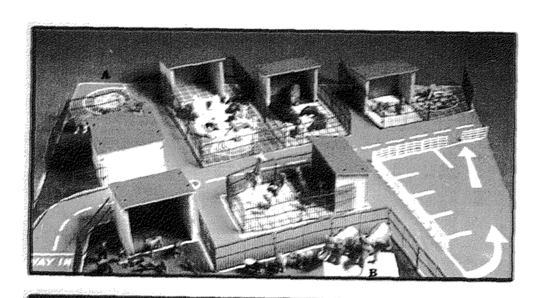
أدوات ومواد اللعب
بالماء والرمل

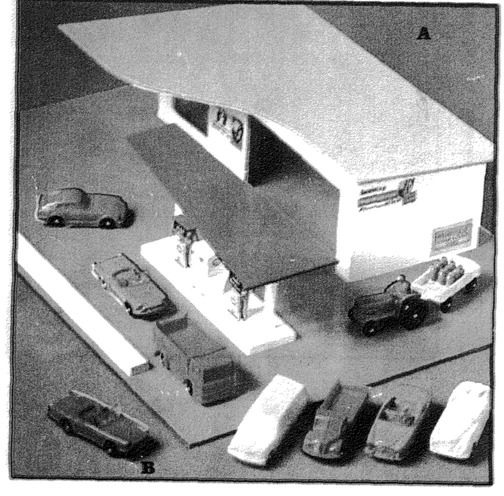






مواد اللعب التخيلى



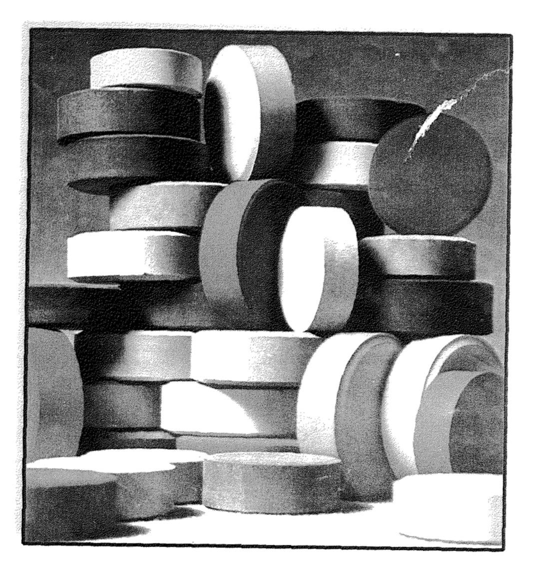


أدوات اللعب التخيلى

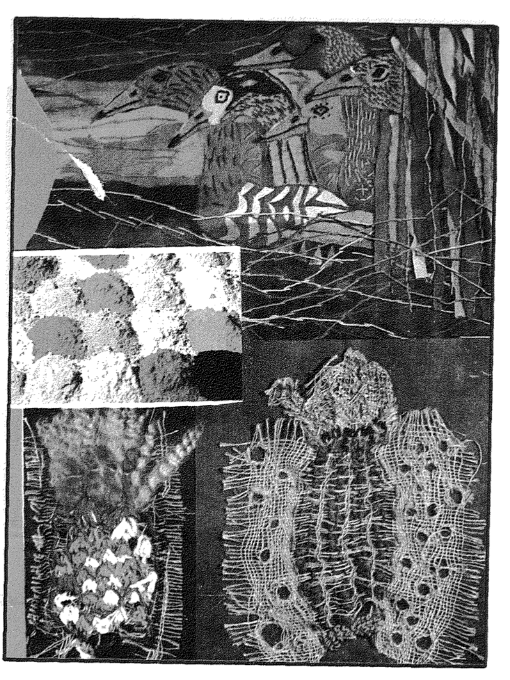
(٢)

موارد ومواد

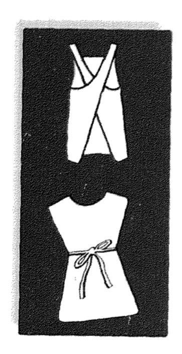
الأنشطة الفنية بالروضة

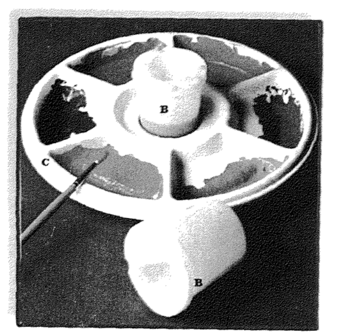


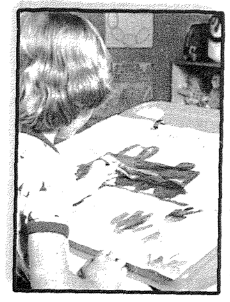
الألوان من موارد الأنشطة الفنية

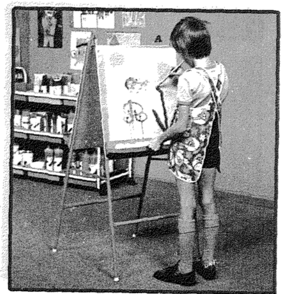


الخيوط والكولاج من موارد الأنشطة الفنية

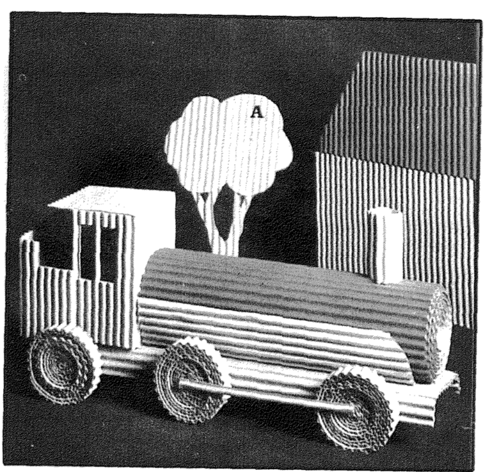


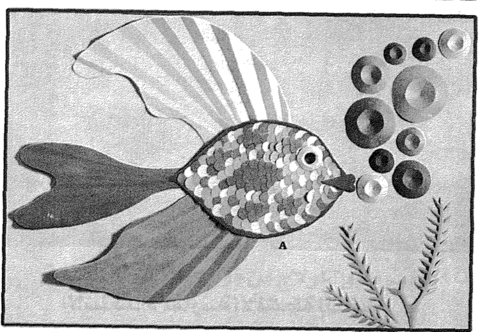




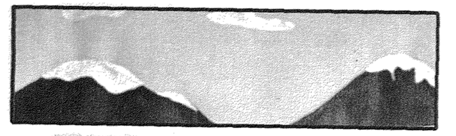


الاستعداد لممارسة الأنشطة الفنية

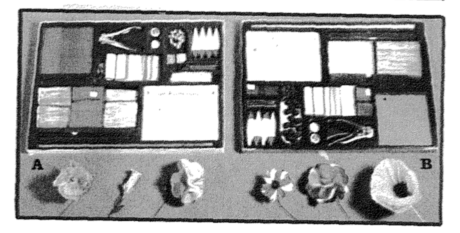




استخدام الورق فى الأنشطة الفنية

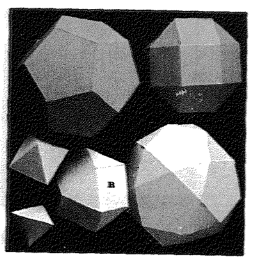


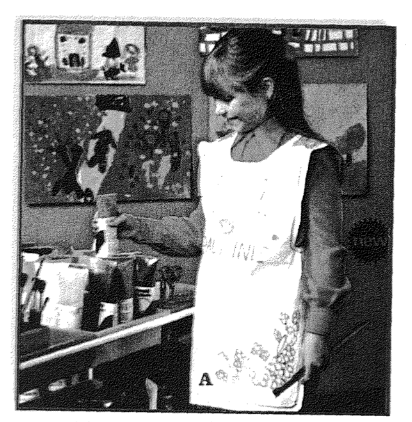


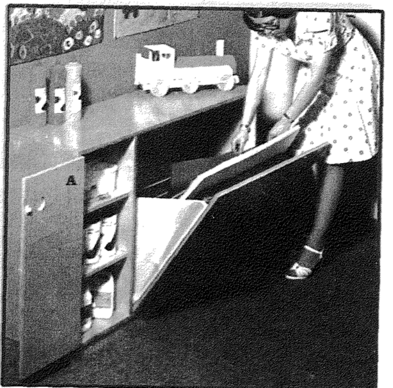




توليف الورق والصوف في الإنتاج الفني







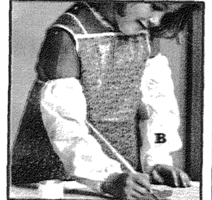
طرق حفظ الموارد الفنية



استخدام الألوان في الطباعة





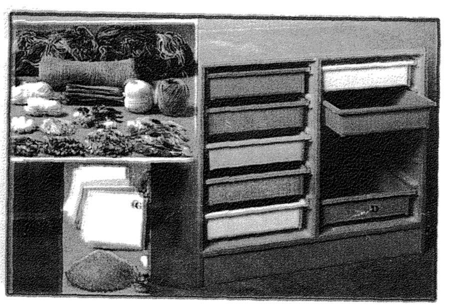






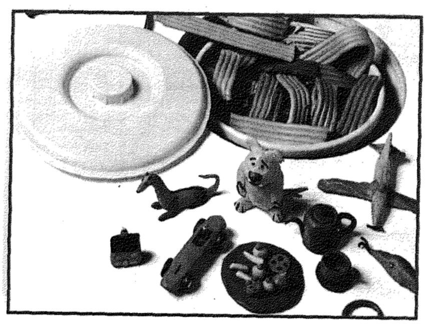
طرق الاهتمام بملابس الطفل
أثناء ممارسة الأنشطة الفنية





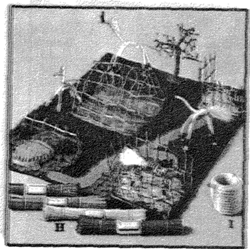
خزانة حفظ الكولاج والمواد الفنية

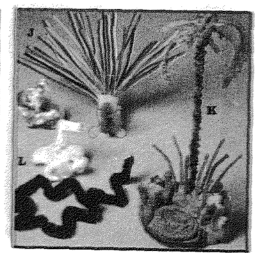




التشكيل بالصلصال

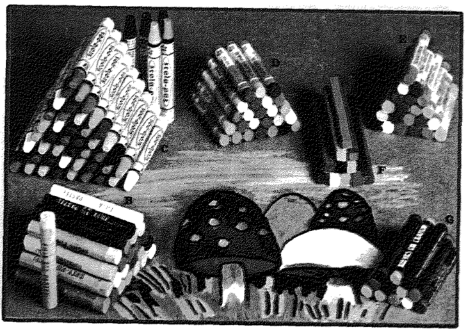






توليف الخامات لتكوين منتج فنى





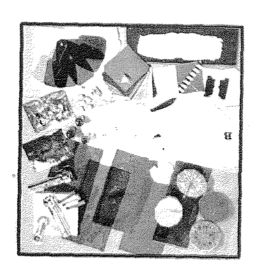
الألوان من المصادر الفنية المحببة للطفل

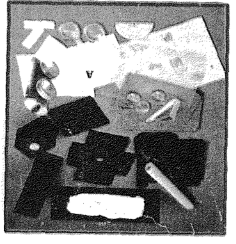
(٣)

مواد وموارد
ركن العلوم فى الروضة

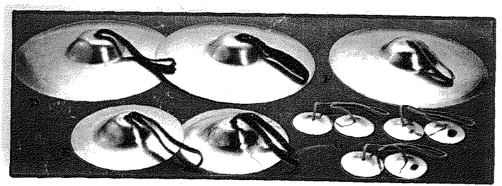


مـواد تفيـد فى معرفة خواص الهواء

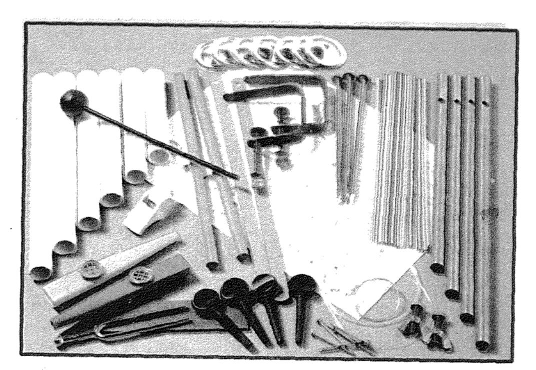




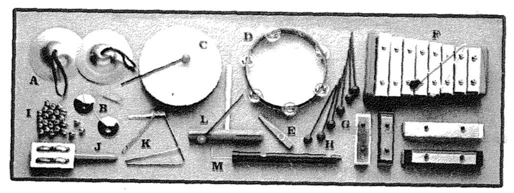
مـواد تفيـد فى معرفة خصائص الضوء والألوان



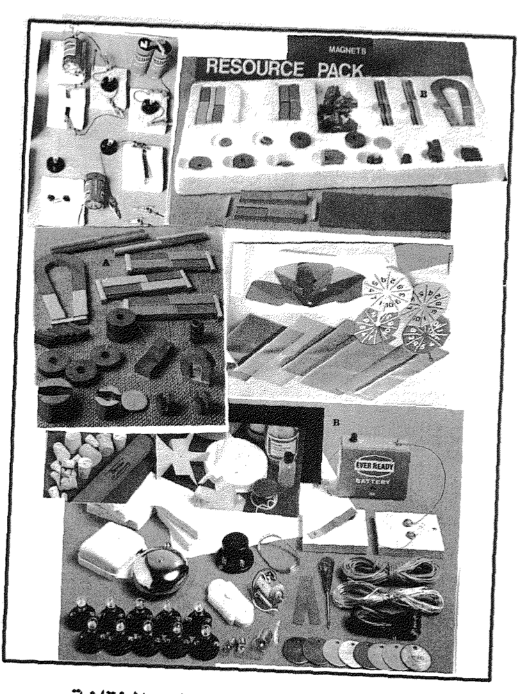
أدوات التعرف على الأصوات المختلفة



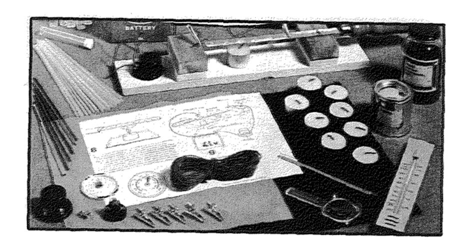


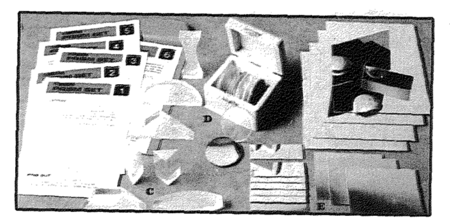


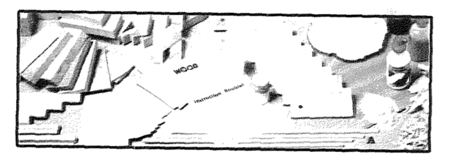
تابع مواد تعرف الأصوات بركن العلوم

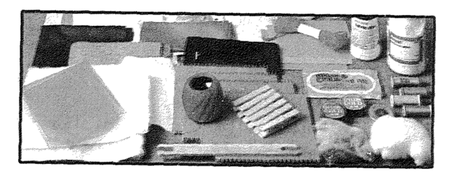


مواد التعرف على خواص المواد المختلفة

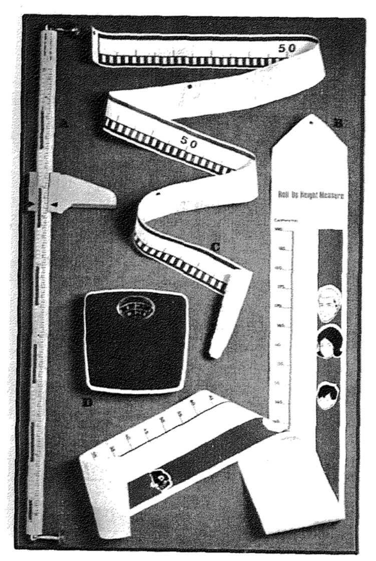


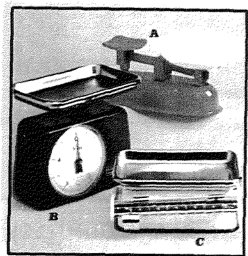


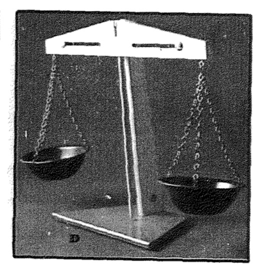




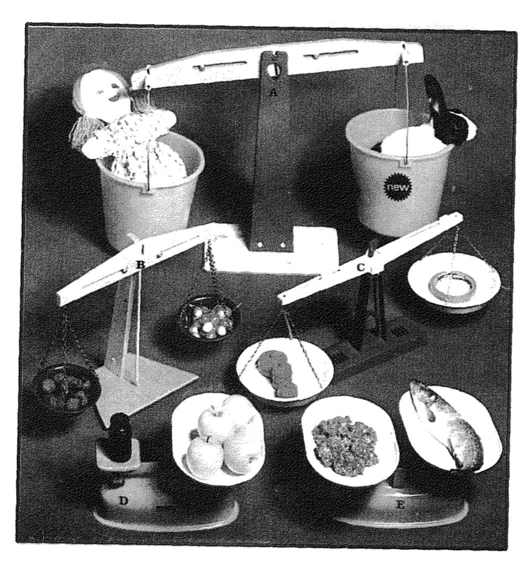
التعرف على خصائص المواد وتجريبها







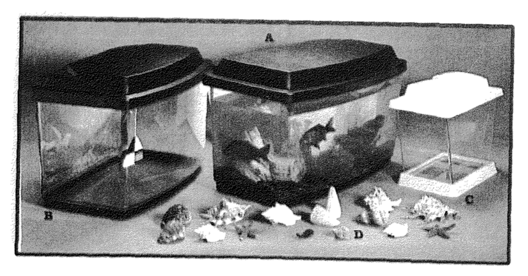
التعرف على المقاييس والموازين واستخدامها



تطبيقات على استخدام الموازين



مواد الإنبات

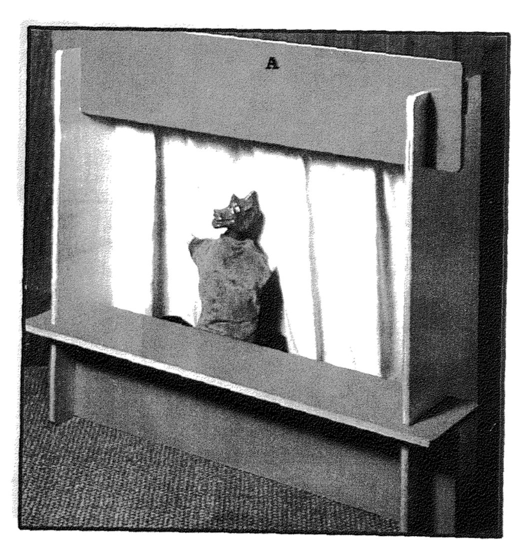


العناية بالكائنات الحية (عمل حوض سمك الزينة)

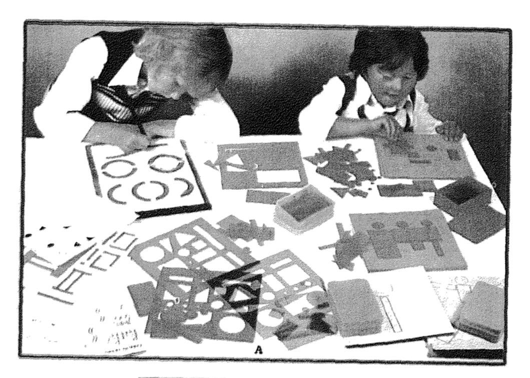
(٤)

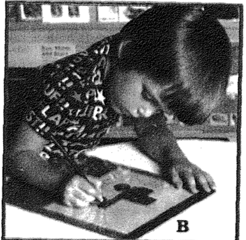
مواد وموارد

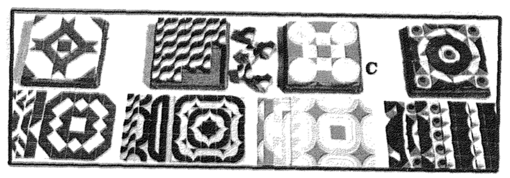
ركن اللغة بالروضة



مسرح العرائس


A

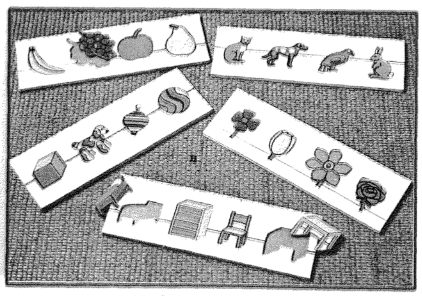

B


C

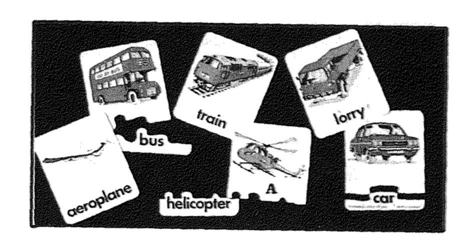
أنشطة التآزر البصرى والحركى والإحساس بالأشكال

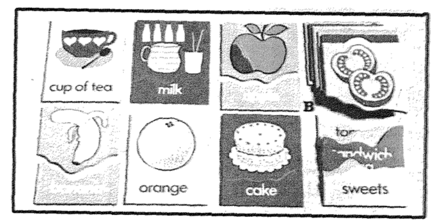


بطاقات مطابقة الصور

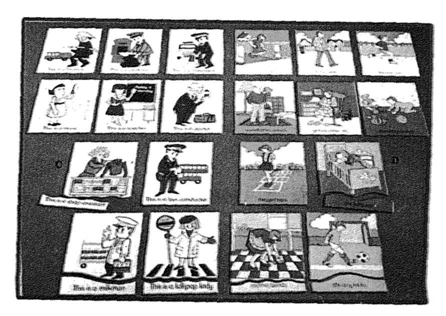


صورة مطابقة الأشكال





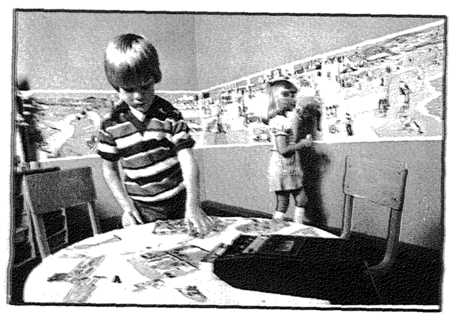
مطابقة الكلمة بالصورة



تفسير الصور



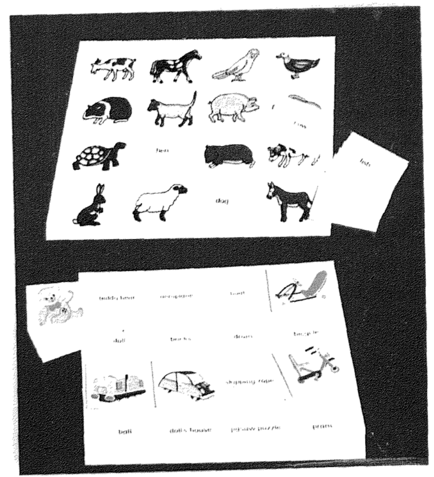
بطاقات لمعرفة الاتجاهات والأشكال والأشياء



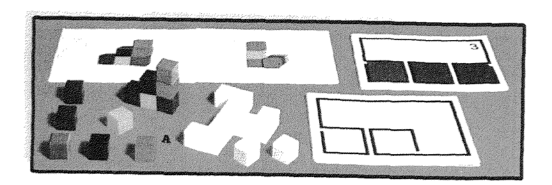
بطاقات ترتيب أحداث قصة

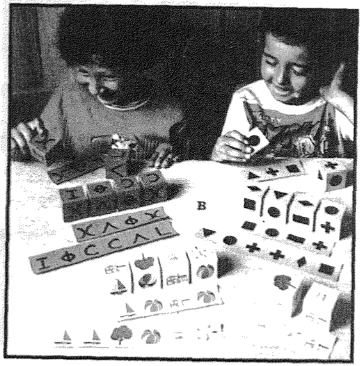


الحديث والتعبير عن الصور

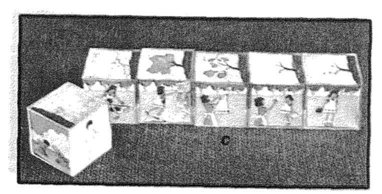


مطابقة الصورة بالاسم المناسب لها

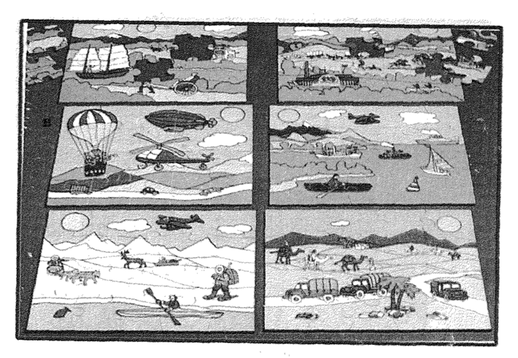




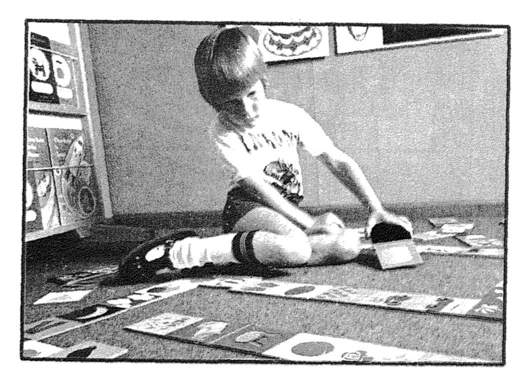
مكعبات لتكوين أشكال



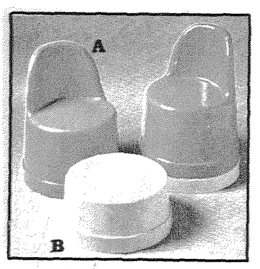
مكعبات ترتيب أحداث متتابعة



تفسير الصور



مطابقة الصور

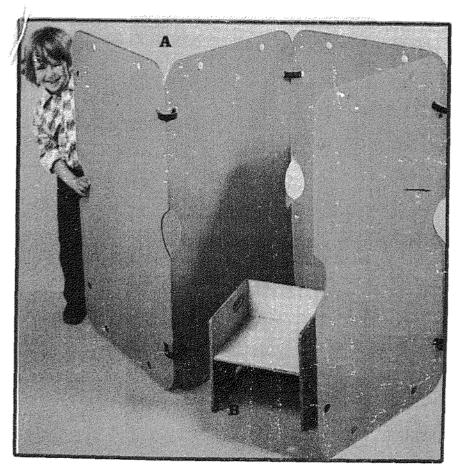




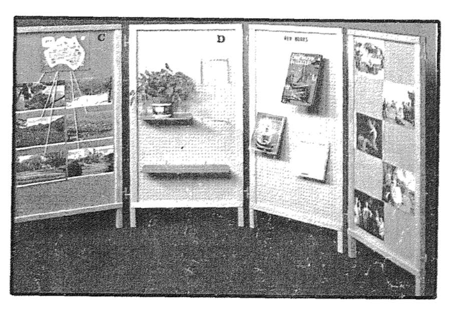
استغلال الأماكن المتاحة للتخطيط والكتابة



إعداد مكان مناسب لتصفح القصص



توظيف أماكن للقراءة



كيفية المحافظة على ركن للمطالعة والتصفح


عالم الكتب

عالم الكتب

الرعاية المتكاملة للأطفال

الدكتورة كريمان بدير

هذا الكتاب

- يهتم بموضوع الرعاية المتكاملة لطفل الروضة اجتماعيًا ومعرفيًا ووجدانيًا وجسميًا وحركيًا .
- يضم هذا الكتاب خلاصة خبرة المؤلفة فى بحوث علم نفس الطفل ومجال تعليمه في الروضة فى ضوء الملاحظات والإجراءات التطبيقية التى قامت بها فى رياض الأطفال .
- يستند الكتاب إلى المفاهيم والأطر الحديثة فى مجالات الرعاية والبحوث والدراسات العربية والأجنبية المرتبطة بها .
- يعتبر هذا الكتاب مرجعًا أساسيًا للمتخصصين فى الطفولة والباحثين والدارسين والمربين إذ يعرض الأنشطة الحركية والمعرفية والاجتماعية الوجدانية والفنية وأنشطة لعب الأدوار . وكيفية التنسيق بينها وتوفير مواردها ومصادرها فى عملية تعليم طفل الروضة وبصفة خاصة تنظيم الأركان فى رياض الأطفال .
- ويركز فى الرعاية الاجتماعية على مفاهيم الانتماء والأمن النفسى وضبط الذات وتنمية مفهوم الذات لدى الأطفال .
- ويعرض الكتاب الأدوات المقننة لإجراء التقييم الأولى للوقوف على مدى تحقيق الرعاية المتكاملة فى المنزل والروضة دون الحاجة للتخصص فى القياس .



www.alamalkotob.com

I.S.B.N
977-232-371-0